

# Politische Bildung auf Sekundarstufe II. Eine Bilanz

Expertenbericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung  
und Innovation SBFI

Isabelle Stadelmann-Steffen, Daniela Koller und Linda Sulzer

## Management Summary

Im Rahmen der Bearbeitung eines Postulats von Josiane Aubert mit dem Titel „Staatskundeunterricht auf der Sekundarstufe II. Eine Bilanz“<sup>1</sup> hat das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) einen Expertenbericht zur Bilanzierung des Staatskundeunterrichts auf der Sekundarstufe II in Auftrag gegeben. Hintergrund des Mandats ist die Feststellung, dass es bisher keine Untersuchungen zur Umsetzung der in den Rahmenlehrplänen enthaltenen Vorgaben zum Staatskundeunterricht auf dieser Stufe gibt. In Anlehnung an das Postulat steht im vorliegenden Bericht somit folgende Forschungsfrage im Zentrum:

*Wie werden die Bildungsinhalte zur politischen Bildung in den Kantons- und Schullehrplänen der Sekundarstufe II umgesetzt?*

Zur Einordnung dieser übergeordneten Fragestellung sollen zudem folgende Ergänzungsfragen untersucht werden:

*Welche Aufmerksamkeit wurde der politischen Bildung auf Sekundarstufe II in den vergangenen Jahren in Politik und Forschung gewidmet?*

*Welcher Stellenwert wird der politischen Bildung im Vergleich zu anderen Bildungsinhalten in den Kantons- und Schullehrplänen beigemessen?*

Dem vorliegenden Bericht liegt zum Zweck einer umfassenden Bilanzierung des Staatskundeunterrichts auf Sekundarstufe II ein breites Verständnis von politischer Bildung zu Grunde, das neben den vermittelten *Kenntnissen* und *Fertigkeiten* auch die Dimension *Interesse wecken* umfasst. Vier wesentliche Aspekte der politischen Bildung stehen im Zentrum dieses Berichts. Zunächst wird ein Überblick über den Diskussionsstand zum Thema der politischen Bildung in Politik und Forschung geboten (1). Im Anschluss daran folgt eine Lehrplananalyse (2), bei der 146 Lehrpläne der Sekundarstufe II auf die Umsetzung des Themas der politischen Bildung hin analysiert wurden. Zentral bei dieser Inhaltsanalyse war es, die wesentlichen Unterschiede zwischen den Grundpfeilern der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Schulen vs. berufliche Grundausbildung) und den Sprachregionen herauszuarbeiten, ohne dabei jedoch die Vielfalt der Bildungsgänge auf dieser Stufe ausser Acht zu lassen. Die Erkenntnisse aus den Lehrplänen wurden in einem weiteren Schritt ergänzt durch die Auswertung von Daten aus der Befragung von Lehrpersonen sowie von Schülerinnen und Schülern, die 2013 an der Universität Bern erhoben wurden (3). Damit soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass die Umsetzung der politischen Bildung im Schulalltag schlussendlich an den Schulen selbst geschieht. Abschliessend wurde der Stellenwert der politischen Bildung in den Lehrplänen mit dem Stellenwert anderer Bildungsinhalte

---

<sup>1</sup> 13.3751 – Postulat: Staatskundeunterricht auf der Sekundarstufe II. Eine Bilanz, eingereicht von Josiane Aubert, 19. 09. 2013.

verglichen, um das Bild von der Umsetzung der politischen Bildung auf Sekundarstufe II zu vervollständigen (4). Im Folgenden sollen die wichtigsten Befunde dieser Analysen und Auseinandersetzungen kurz präsentiert werden.

## **Diskussionsstand in Politik und Forschung**

Die Aufarbeitung im Rahmen des vorliegenden Berichts macht deutlich, dass die politische Bildung zwar auf parlamentarischer Ebene immer wieder thematisiert wird, der politische Wille zur konkreten Aufwertung des Faches jedoch beschränkt ist. Ausserdem ist hervorzuheben, dass nur wenige Vorstösse konkret den politischen Schulunterricht auf Sekundarstufe II ansprechen. Vielmehr wird die politische Bildung meist lediglich in Verbindung mit einer allgemeinen Forderung nach einer stärkeren politischen Mobilisierung junger Menschen vorgebracht. Zudem erwies sich gerade die nationale Arena wenig offen für entsprechende Forderungen, sondern verwies stattdessen vielmehr auf die Zuständigkeit der Kantone. Das Bild zeigt sich auf kantonaler Ebene jedoch nicht völlig anders. Nur in einer Minderheit der Kantone kam das Thema zur Sprache und entsprechende Vorstösse führten auch dort selten zu konkreten Massnahmen. Trotzdem wurden in den letzten Jahren zahlreiche Aktionen und Instrumente zur Förderung der politischen Bildung ins Leben gerufen. Diese fokussieren jedoch typischerweise nicht auf die *schulische* politische Bildung und wurden meist durch ausserparlamentarische und zivilgesellschaftliche Akteure angestossen.

Ein in gewisser Weise ähnliches Bild ergibt die Aufarbeitung des Forschungsstandes zum Thema. In diversen nationalen und internationalen Studien wird die Bedeutung der politischen Bildung für das (spätere) politische Engagement betont und bestätigt. Konkrete Forschung zum Ausmass und Stellenwert der politischen Bildung in den Lehrplänen gibt es hingegen kaum. Die wenigen Studien zu diesem Gegenstand zielen zudem meist nicht auf die Sekundarstufe II ab und erlauben keine für die Schweiz zentrale kantonal vergleichende Perspektive.

## **Die Lehrplananalyse**

Die Umsetzung der nationalen Rahmenlehrpläne bzw. Bildungspläne im Bereich der politischen Bildung geschieht zunächst über die kantonalen und Schullehrpläne. Es kann festgehalten werden, dass sowohl in Bezug auf formale resp. strukturelle wie auch auf inhaltliche Aspekte politischer Bildung grosse Unterschiede zwischen diesen Lehrplänen bestehen. Zwar beinhaltet eine eindeutige Mehrheit der Lehrpläne ein explizites zentrales Ziel für die politische Bildung. Die konkrete Verankerung politikrelevanter Inhalte in den übergeordneten Fächern wie Geschichte oder dem allgemeinbildenden Unterricht (ABU) fällt aber sehr unterschiedlich aus. Hervorzuheben ist, dass von den drei

Dimensionen der politischen Bildung insbesondere die Dimension *Interesse wecken* in einem wesentlichen Teil der Lehrpläne kaum Eingang findet, während die Vermittlung von *Kenntnissen* und *Fertigkeiten* weit stärker berücksichtigt wird.

Die Analysen weisen darauf hin, dass es zudem systematische Unterschiede nach Schultypen und Sprachregionen gibt. Diese wurden basierend auf drei Thesen detaillierter untersucht. Die erste These stellt den Unterschied zwischen den Schultypen in den Vordergrund und unterstellt dabei, dass die politische Bildung in allgemeinbildenden Schulen stärker verankert ist als in der beruflichen Grundbildung. Die Ergebnisse deuten jedoch eher in die umgekehrte Richtung. Auch wenn die Lehrpläne der Berufsfachschulen typischerweise eine geringere Zahl an Schulstunden regeln als jene der allgemeinbildenden Schulen, ist die politische Bildung in ersteren eher stärker verankert. Dieser Befund spricht zugleich für die Bedeutung der Rahmenlehrpläne. Gerade der neue Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität (RLP-BM) diskutiert politische Bildungsinhalte besonders umfassend und präzise, während etwa der Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen deutlich allgemeiner gehalten ist. Bezüglich der These 2 legt die bisherige Schweizer Forschung nahe, dass die politische Bildung in der Romandie einen stärkeren Stellenwert besitzt, als dies in der Deutschschweiz der Fall ist. Auch dieser Befund kann nicht bestätigt werden, vielmehr sprechen die Ergebnisse dieses Berichts dafür, dass gerade in den Lehrplänen der Deutschschweiz politische Bildungsinhalte stärker verankert sind. These 3 unterstellt schliesslich einen Unterschied in der Umsetzung der Rahmenlehrpläne in Abhängigkeit davon, ob der Kanton oder die Schule selbst für den Lehrplan verantwortlich ist. Mindestens in der Tendenz stützen die Analysen die Sichtweise, dass vom Kanton herausgegebene Lehrpläne die politische Bildung eher umfassender und genauer regeln als Schullehrpläne.

Basierend auf der Lehrplananalyse lassen sich schliesslich Schulpläne herausgreifen, welche in allen drei untersuchten Dimensionen (*Kenntnisse*, *Fertigkeiten* sowie *Interesse wecken*) die höchsten Werte aufweisen, also als „Good-practise“ bezeichnet werden können. Als zentraler Befund dieses Abschnitts können zwei Punkte hervorgehoben werden. Erstens unterscheiden sich die „Good-Practise“-Beispiele von den anderen Lehrplänen in erster Linie in der dritten Dimension *Interesse wecken*, während sie in anderen Aspekten durchaus nur durchschnittlich abschneiden. Zweitens befinden sich besonders viele Lehrpläne unter den „Good-practise“-Beispielen, welche bereits dem neuen Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität folgen, was wiederum für die wichtige Rolle der Rahmenlehrpläne spricht.

### **Der Einbezug der Lehrpersonen sowie der Schülerinnen und Schüler**

Um die Umsetzung der Lehrpläne auf Sekundarstufe II zu analysieren, bietet sich der Einbezug der Lehrpersonen an. Sie sind die primären Adressaten der Lehrpläne und sollten im Sinne einer effektiven Umsetzung die dort beschriebenen Vorgaben in den Unterricht integrieren. Die Analysen in

diesem Bericht können lediglich ein paar Hinweise dazu geben, welche Rolle die Lehrpläne für den tatsächlichen Unterricht spielen. Die Befunde deuten einerseits darauf hin, dass ein wesentlicher Teil der Lehrpersonen (mehr als ein Drittel) den Lehrplänen für die Unterrichtsvorbereitung eine (relativ) unwichtige Rolle zuspricht. Dies ist insofern problematisch, als eine effektive und zielführende Umsetzung der Lehrpläne bzw. der darin enthaltenen Vorgaben zur politischen Bildung natürlich die Nutzung dieser Lehrpläne im Unterricht voraussetzt. Zudem zeigt sich, dass gerade jene Lehrpersonen, welche die Lehrpläne nutzen, häufiger das Gefühl haben, dass die Behörden sich zu wenig für politische Bildung interessieren. Dies spricht insgesamt nicht für einen sehr starken Rückhalt der Lehrpläne bei der Lehrerschaft. Andererseits deuten jedoch die Analysen darauf hin, dass die Ausgestaltung der Lehrpläne durchaus Einfluss auf den politischen Unterricht nehmen kann. So geben die Lehrpersonen eine höhere Zahl an im Unterricht behandelten politikrelevanten Themen an, wenn auch die für sie geltenden Lehrpläne eine grosse thematische Breite im Bereich politischer Bildung aufweisen.

Die implizite Annahme, die mit einer Analyse von Lehrplänen bzw. deren Umsetzung verbunden ist, geht von einer Wirkung der Lehrplaninhalte auf den tatsächlich in der Schule erteilten politischen Unterricht aus. Die Verknüpfung der Lehrplananalysen mit Befragungsdaten von Schülerinnen und Schülern stützen diese Annahme. In der Tat schätzen Schülerinnen und Schüler die erhaltene politische Bildung umso höher ein, je umfassender und präziser der für sie relevante Lehrplan den politischen Unterricht regelt. Fast noch wichtiger ist zudem der Befund, wonach die Ausprägung der drei Dimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* in den Lehrplänen mit dem politischen Interesse und dem politischen Wissen der Schülerinnen und Schüler positiv und statistisch signifikant korreliert.

### **Der Stellenwert der politischen Bildung im Vergleich mit anderen Bildungsinhalten**

Obwohl sowohl die politische Bildung wie auch die Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) als überfachliche Kompetenzbereiche konzipiert sind, gestaltet sich ein Vergleich ihres Stellenwerts in den kantonalen und Schullehrplänen äusserst schwierig. Die Ergebnisse dieses Abschnitts müssen deshalb vorsichtig und im Sinne einer Tendenz interpretiert werden. Zwei Befunde lassen sich dennoch hervorheben. Erstens nehmen Inhalte zum politischen Unterricht in den Lehrplänen relativ viel Platz ein. Dies zeigt sich einerseits in der internen Betrachtungsweise, d.h. betreffend des Faches, in dem der politische Unterricht primär angesiedelt ist, aber auch im Vergleich mit dem Querschnittsfach ICT als weiterer überfachlicher Kompetenzbereich. Insgesamt spricht dies nicht für die stiefmütterliche Rolle, die der politischen Bildung immer wieder zugesprochen wird. Gerade die Gegenüberstellung mit den ICT macht jedoch auch deutlich, dass eine breitere Betrachtung über die reinen Lehrpläne hinaus wichtig sein mag und in diesem Fall ein etwas anderes Bild zeigt.

So existieren im Bereich ICT nationale Strategien und Massnahmen, welche den Stellenwert dieses Kompetenzbereichs in der Praxis stärken. Analoges dazu findet sich für die politische Bildung hingegen nicht.

## **Schlussfolgerungen**

Die Literatur zur politischen Bildung ist oft von der Grundthese geprägt, dass der politische Unterricht in der Schweiz ein stiefmütterliches Dasein fristet (Moser-Léchoy 1999: 124f.; Quesel/Allenspach 2007). Einige Befunde dieses Berichts können durchaus in diese Richtung interpretiert werden, so etwa der beschränkte politische Wille zu konkreten Massnahmen oder die Tatsache, dass die untersuchten Lehrpläne – naturgemäss – ziemlich weit weg sind von einem „idealen“ Lehrplan, der die politische Bildung umfassend regelt. Auf der anderen Seite hingegen lässt sich basierend auf dem Vergleich mit anderen Bildungsinhalten kaum Unterstützung für diese Sichtweise finden. Gerade im Vergleich mit ICT, welche ebenfalls als überfachlicher Kompetenzbereich konzipiert sind, kommt der politischen Bildung in den Lehrplänen der Sekundarstufe II umfangmässig sogar eine sehr hohe Bedeutung zu.

Insgesamt legt dieser Bericht nahe, dass ein differenziertes Fazit zur Umsetzung der politischen Bildung auf Sekundarstufe II gezogen werden muss. Erstens ist die Umsetzung der Lehrpläne klar vom Schweizer Bildungsföderalismus geprägt, der grosse kantonale und schulspezifische Unterschiede in den Regelungen zur politischen Bildung zulässt. Eine hohe Heterogenität lässt sich jedoch nicht nur in den Kantons- und Schullehrplänen, sondern bereits bei der Ausgestaltung der Rahmenlehrpläne beobachten. Die Analysen in diesem Bericht lassen nicht zuletzt den Schluss zu, dass sich Bestrebungen zur Stärkung der politischen Bildung gerade in den jüngsten Rahmenlehrplänen zeigen und diese entsprechend auch die Umsetzung der kantonalen und Schullehrpläne positiv beeinflussen. Zweitens kann insgesamt und positiv festgehalten werden, dass das Ziel einer politischen Bildung der Schülerinnen und Schüler in der Mehrheit der Lehrpläne explizit verankert ist und dabei durchaus eine mehrdimensionale Herangehensweise verfolgt wird – d.h. politische Bildung wird über die reine Wissensvermittlung hinaus konzipiert. Schliesslich ist zu betonen, dass die Lehrpläne und deren Prägung des politischen Unterrichts nur einen von mehreren Aspekten einer zielführenden politischen Schulbildung darstellen. Dies verdeutlicht zum einen die Gegenüberstellung mit dem Querschnittsfach ICT, dessen Behandlung in den Lehrplänen weniger stark ausgeprägt ist als die politische Bildung, jedoch durch diverse politische Strategien und praktische Massnahmen in der Praxis eher stärker gestützt wird als die politische Bildung. Zum anderen nehmen die Lehrpersonen eine zentrale Funktion bei der Übersetzung der Lehrpläne in den tatsächlichen Unterricht ein – eine Aufgabe, welche gemäss Selbstaussagen nur knapp die Hälfte der Lehrpersonen auch tatsächlich wahrnimmt. Eine Strategie zur Stärkung der politischen Bildung auf Sekundarstufe II kann deshalb nicht nur auf die Umsetzung der Rahmenlehrpläne in den

kantonalen und Schullehrplänen alleine fokussieren, sondern muss ebenso die strukturellen, gesellschaftlichen und politischen Kontexte berücksichtigen, in welchen Lehrpläne entstehen und genutzt werden.

## Abkürzungsverzeichnis<sup>2</sup>

ABU	Allgemeinbildender Unterricht
BfS	Bundesamt für Statistik
BBG	Berufsbildungsgesetz
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (neu SBFI)
BBV	Berufsbildungsverordnung
BDS	Bildung Detailhandel Schweiz
Bivo	Bildungsverordnung
BM	Berufsmaturität
BV	Bundesverfassung
CIVED	Civic Education Study
DH	Detailhandel
DSJ	Dachverband Schweizer Jugendparlamente
EBA	Eidgenössisches Berufsattest
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EFZ	Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis
FMS	Fachmittelschule
GPJE	Gesellschaft für Politikdidaktik und Jugend- und Erwachsenenbildung
ICT	Informations- und Kommunikationstechnologien (engl. Information and Communication Technologies)
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
ICCS	International Civic and Citizenship Education Study
KLP	Kantonaler Lehrplan
KR	Kantonsrat
KV	Kaufmännische Grundbildung
PER-MP	Plan d'études romand – Maturité professionnelle
RLP	Rahmenlehrplan
RLP-BM	Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität von 2012
SBFI	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
SLP	Schullehrplan
VBR	Volkswirtschafts-, Betriebswirtschafts- und Rechtslehre

---

<sup>2</sup> In diesem Bericht werden teilweise Abkürzungen verwendet, die im schulischen Alltag gebräuchlich, jedoch nicht offiziell sind. Sie werden insbesondere in Abbildungen im Sinne der Lesefreundlichkeit eingesetzt (Bsp. DH und KV).



## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

### Abbildungen

Abbildung 1: Verteilung der Herausgeber der kantonalen und Schullehrpläne (in Prozent) .....	23
Abbildung 2: Verteilung der Fächerbezeichnungen (in Prozent) .....	25
Abbildung 3: Erwähnung eines zentralen Ziels für die politische Bildung (in Prozent) .....	25
Abbildung 4: Anzahl behandelter Themen .....	26
Abbildung 5: Struktur der Lehrpläne .....	27
Abbildung 6: Art der Nennung politikrelevanter Themen .....	28
Abbildung 7: Verteilung der Indikatoren im Bereich <i>Kenntnisse</i> .....	29
Abbildung 8: Verteilung der Indikatoren im Bereich <i>Fertigkeiten</i> .....	30
Abbildung 9: Verteilung des Indikators <i>Interesse wecken</i> .....	31
Abbildung 10: Erwähnung eines zentralen Ziels für die politische Bildung nach Schultyp .....	34
Abbildung 11: Struktur der Lehrpläne nach Schultyp .....	35
Abbildung 12: Verteilung der Indikatoren im Bereich <i>Kenntnisse</i> nach Schultyp .....	36
Abbildung 13: Verteilung der Indikatoren im Bereich <i>Fertigkeiten</i> nach Schultyp .....	37
Abbildung 14: Verteilung der Indikatoren im Bereich <i>Interesse wecken</i> nach Schultyp .....	38
Abbildung 15: Vergleich der Lehrpläne nach altem und neuem RLP-BM im Bereich <i>Kenntnisse</i> .....	39
Abbildung 16: Vergleich der Lehrpläne nach altem und neuem RLP-BM im Bereich <i>Fertigkeiten</i> .....	40
Abbildung 17: Vergleich der Lehrpläne nach altem und neuem RLP-BM im Bereich <i>Interesse wecken</i> .....	40
Abbildung 18: Struktur der Lehrpläne nach Sprachregion in Prozent .....	42
Abbildung 19: Verteilung der Indikatoren im Bereich <i>Kenntnisse</i> nach Sprachregion .....	43
Abbildung 20: Fertigkeiten nach Sprachregion .....	44
Abbildung 21: Die Dimension <i>Interesse wecken</i> nach Sprachregion .....	45
Abbildung 22: Vergleich der Mittelwerte aller Lehrpläne und der „Good-Practise“-Beispiele nach Schultyp für ausgewählte Variablen .....	49
Abbildung 23: Die Zahl der behandelten Themen – die Sicht der Lehrpersonen und die Lehrplananalyse im Vergleich .....	52
Abbildung 24: Anteil der politischen Bildung im Vergleich zu den restlichen Inhalten in jenem Fach, in welchem politische Bildung primär integriert ist .....	59
Abbildung 25: ICT bzw. politische Bildung als explizites Ziel .....	60
Abbildung 26: Umfang von ICT und politischer Bildung im Vergleich .....	61

### Tabellen

Tabelle 1: Fallzahlen nach Region und Schultyp .....	20
Tabelle 2: Analyseraster – die untersuchten Dimensionen .....	21
Tabelle 3: Deskriptive Statistiken der gebildeten Hauptindikatoren .....	22
Tabelle 4: Politische Bildung als zentrales Ziel – sprachregionale Unterschiede (Angaben in Prozent) .....	41
Tabelle 5: Die drei inhaltlichen Dimensionen politischer Bildung nach Herausgeberschaft .....	46
Tabelle 6: Lehrpläne als Grundlagen zur Unterrichtsvorbereitung .....	51
Tabelle 7: Vermittelte Kenntnisse nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler, nach Schultyp .....	54
Tabelle 8: Vermittelte Fertigkeiten nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler, nach Schultyp .....	55
Tabelle 9: Zusammenhang zwischen der politischen Bildung in den Lehrplänen und der Wahrnehmung sowie das politische Interesse und Wissen der Schülerinnen und Schüler .....	56

## Inhaltsverzeichnis

<b>Management Summary .....</b>	<b>i</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>vii</b>
<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>viii</b>
<b>Inhaltsverzeichnis .....</b>	<b>ix</b>
<b>1. Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Ausgangslage: Grundlagen und Strukturen der politischen Bildung auf Sekundar- stufe II .....</b>	<b>4</b>
2.1 Politische Bildung im Schweizer Bildungsföderalismus.....	4
2.2 Die Rolle der Rahmenlehrpläne für die Umsetzung des politischen Unterrichts .....	5
<b>3. Was bisher gemacht wurde: Stand der Forschung und der politischen Diskussion .....</b>	<b>7</b>
3.1 Politischer Unterricht als Politikum .....	7
3.1.1 <i>Parlamentarische Vorstösse auf nationaler Ebene.....</i>	<i>7</i>
3.1.2 <i>Parlamentarische Vorstösse auf kantonale Ebene.....</i>	<i>9</i>
3.1.3 <i>Weitere Initiativen zur Förderung politischer Bildung von Jugendlichen .....</i>	<i>11</i>
3.1.4 <i>Zwischenfazit: Politischer Unterricht als Politikum .....</i>	<i>12</i>
3.2 Wissenschaftliche Befunde .....	12
3.2.1 <i>Zwischenfazit: Wissenschaftliche Befunde .....</i>	<i>14</i>
3.3 Thesen: Erwartungen zu den Mustern und Wirkungen der politischen Bildung auf Sekundarstufe II .....	14
3.3.1 <i>Umsetzungsunterschiede zwischen allgemeinbildenden Schulen und der beruflichen Grundbildung .....</i>	<i>14</i>
3.3.2 <i>Sprachregionale Differenzen .....</i>	<i>15</i>
3.3.3 <i>Die Rolle der Herausgeberschaft.....</i>	<i>15</i>
3.3.4 <i>Die Wirkung unterschiedlicher Umsetzung.....</i>	<i>16</i>
<b>4. Methodisches Vorgehen und Fallauswahl .....</b>	<b>17</b>
4.1 Fallauswahl: Die untersuchten Lehrpläne .....	18
4.1.1 <i>Die Messung der Umsetzung politischer Bildungsinhalte in den Lehrplänen.....</i>	<i>20</i>
<b>5. Ergebnisse: Umsetzung der politischen Bildung auf Sekundarstufe II .....</b>	<b>22</b>
5.1 Die politische Bildung in den Lehrplänen der Sekundarstufe II .....	23
5.1.1 <i>Formales und Struktur der Lehrpläne .....</i>	<i>23</i>
5.1.2 <i>Vermittelte Inhalte .....</i>	<i>28</i>
5.1.3 <i>Zwischenfazit: Deskriptive Befunde zur Umsetzung der politischen Bildung in den Lehrplänen .....</i>	<i>32</i>

5.2	Determinanten der Umsetzung .....	32
5.2.1	<i>Die Umsetzung der politischen Bildung nach Schultyp</i> .....	33
5.2.2	<i>Sprachregionale Unterschiede in der Umsetzung der politischen Bildung</i> .....	41
5.2.3	<i>Die Herausgeberschaft und die Umsetzung der politischen Bildung</i> .....	45
5.2.4	<i>Zwischenfazit: Determinanten der Umsetzung</i> .....	46
5.3	„Good-Practise“ .....	47
5.3.1	<i>Zwischenfazit: „Good-Practise“-Beispiele</i> .....	50
5.4	Der Einbezug der Lehrpersonen .....	50
5.4.1	<i>Die Lehrpläne als Grundlage der Unterrichtsvorbereitung</i> .....	51
5.4.2	<i>Der Zusammenhang zwischen der politischen Bildung in den Lehrplänen und dem durch Lehrpersonen durchgeführten Unterricht</i> .....	52
5.4.3	<i>Zwischenfazit: Der Einbezug der Lehrpersonen</i> .....	53
5.5	Der Einbezug der Schülerinnen- und Schülerperspektive .....	53
5.5.1	<i>Die politische Bildung im Schulunterricht aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler</i> .....	54
5.5.2	<i>Die Wirkung der Lehrpläne – eine Annäherung</i> .....	56
5.5.3	<i>Zwischenfazit: Zur Wirkung der Lehrpläne</i> .....	57
5.6	Der Stellenwert der politischen Bildung im Vergleich mit anderen Bildungsinhalten .....	57
5.6.1	<i>Der Stellenwert der politischen Bildung innerhalb des relevanten Schulfaches</i> .....	58
5.6.2	<i>Der Stellenwert der politischen Bildung im Vergleich mit ICT</i> .....	59
5.6.3	<i>Zwischenfazit: Der Stellenwert der politischen Bildung im Vergleich mit anderen Bildungsinhalten</i> .....	62
6.	<b>Schlussfolgerungen</b> .....	<b>62</b>
7.	<b>Literatur</b> .....	<b>66</b>
8.	<b>Anhang</b> .....	<b>69</b>
Anhang 1:	Schülerinnen- und Schülerzahlen nach Schultyp .....	69
Anhang 2:	Die Stichprobe der untersuchten Lehrpläne .....	70
Anhang 3:	Verwendete Indikatoren und ihre Operationalisierung zur Lehrplananalyse .....	74
Anhang 4:	Good-Practise .....	80
Anhang 5:	Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler .....	81

## 1. Einleitung

Im Rahmen der Bearbeitung eines Postulats von Josiane Aubert hat das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) einen Expertenbericht zur Bilanzierung des Staatskundeunterrichts auf der Sekundarstufe II in Auftrag gegeben. Hintergrund des Mandats ist die Feststellung, dass es bisher keine Untersuchungen zur Umsetzung der in den Rahmenlehrplänen enthaltenen Vorgaben zur politischen Bildung auf dieser Stufe gibt. In Anlehnung an das Postulat steht im vorliegenden Bericht somit folgende Forschungsfrage im Zentrum:

*Wie werden die Bildungsinhalte zur politischen Bildung in den Kantons- und Schullehrplänen der Sekundarstufe II umgesetzt?*

Zur Einordnung dieser übergeordneten Fragestellung sollen zudem folgende Ergänzungsfragen untersucht werden:

*Welche Aufmerksamkeit wurde der politischen Bildung auf Sekundarstufe II in den vergangenen Jahren in Politik und Forschung gewidmet?*

*Welcher Stellenwert wird der politischen Bildung im Vergleich zu anderen Bildungsinhalten in den Kantons- und Schullehrplänen beigemessen?*

Das Schliessen dieser Forschungslücke drängt sich dabei aus verschiedenen Gründen auf. Erstens ist der *Forschungsstand* bezüglich des politischen Unterrichts in der Schweiz generell äusserst überschaubar. In Bezug auf die mit dem Postulat in Verbindung stehenden Fragestellungen ist festzuhalten, dass es zwar einige wenige Studien gibt, die sich mit dem Ausmass und der Stellung der politischen Bildung in den Lehrplänen befassen (Biedermann 2006; Biedermann et al. 2010; Calderón-Grossenbacher 1998; Da Rin/Künzli 2006; Oser/Biedermann 2003; Quesel/Allenspach 2007). Allerdings sind diese für die Beantwortung des Postulats wenig hilfreich: Einerseits bieten sie keine vergleichende kantonale oder schulspezifische Perspektive, sondern sind entweder ländervergleichend angelegt (d.h. für die Schweiz auf nationaler Ebene) (Biedermann 2006; Biedermann et al. 2010) oder aber auf einzelne Kantone bzw. Regionen beschränkt (Calderón-Grossenbacher 1998; Oser/Biedermann 2003; Quesel/Allenspach 2007). Andererseits widmen sich diese Studien mit Ausnahme von Quesel/Allenspach (2007) ausschliesslich der Primarstufe oder der Sekundarstufe I.

Zweitens ist die *Umsetzung der Rahmenlehrpläne* auf Ebene der Kantone und Schulen deshalb von Bedeutung, weil den Kantonen und Schulen im Schweizer Bildungsföderalismus eine hohe Autonomie zukommt. Entsprechend variiert die Umsetzung der Rahmenlehrpläne zwischen Regionen und Schulen stark, was die Effektivität der Rahmenlehrpläne für die tatsächlich unterrichteten Inhalte und Fertigkeiten beeinflusst.

Drittens scheint der *Fokus auf die Sekundarstufe II* besonders angebracht. Einerseits erreicht der politische Unterricht in dieser Phase junge Erwachsene, welche unmittelbar vor der Erreichung des Stimm- und Wahlrechters stehen bzw. dieses während ihrer Ausbildung erlangen. Um diese Gruppe als Neuwählerinnen und Neuwähler zu gewinnen, kommt der Behandlung politischer Themen und der Vermittlung politischer Kenntnisse und Fertigkeiten in dieser Phase besonderes Gewicht zu (Hooghe/Stolle 2003; Nie et al. 1974). Ausserdem legen Sozialisationsansätze nahe, dass Jugendliche erst nach Erreichen eines gewissen Alters in der Lage sind, komplexere politische Sachverhalte und Relationen zu erfassen und entsprechende Kompetenzen zu entwickeln, wobei diese Entwicklung mehr oder weniger genau mit dem Zeitpunkt der Ausbildung im Rahmen der Sekundarstufe II zusammenfällt (vgl. Biedermann 2006: 148ff.).

Schliesslich lässt sich hinzufügen, dass das Verhältnis von jungen Erwachsenen zur Politik in jüngster Zeit in der *öffentlichen Debatte* an Gewicht gewonnen hat. Einerseits wird vermehrt und insbesondere im Nachgang der Masseneinwanderungsinitiative die niedrige politische Beteiligung der Jungen beklagt, andererseits gibt es zunehmend Bestrebungen, junge Erwachsene durch die Vermittlung von politischem Wissen und „jugendgerechter“ Information stärker für die Politik zu sensibilisieren. Diese Gegebenheiten stützen die Sichtweise, dass die wissenschaftliche und politische Auseinandersetzung mit der Vermittlung von politischem Wissen und Fertigkeiten im Schulprozess von hoher Relevanz ist.

In ihrem Postulat beschreibt Frau Aubert den Staatskundeunterricht als den „Unterricht über unsere Demokratie, ihre Institutionen und deren Funktionsweise“. Dieses Verständnis betont ein Element eines umfassenderen Begriffs der politischen Bildung, nämlich den formalen politischen Unterricht. Dieser hat zum Ziel, Schülerinnen und Schülern *politisches Wissen* zu vermitteln; ein Aspekt der gerade in einem komplexen politischen System wie der Schweiz nicht unterschätzt werden darf. Allerdings sind wir der Ansicht, dass im Rahmen dieses Berichts eine breitere Auslegung der politischen Bildung sinnvoll ist, welche insbesondere auch die *Vermittlung von politikrelevanten Fertigkeiten*<sup>3</sup> enthält (Galston 2004; Gibson/Levine 2003: 21; Kahne et al. 2006: 402; Quintelier 2010: 140; Torney-Puerta 2002). Ergänzend wird im vorliegenden Bericht eine dritte Dimension – *Interesse wecken* – in die Analyse einbezogen. Diese kann weder der Dimension *Kenntnisse* noch dem Aspekt der *Fertigkeiten* zugeordnet werden. Dennoch wird dieser Gesichtspunkt als zentral für den Erfolg politischen Unterrichts wie auch im Hinblick auf das politische Engagement erachtet (vgl. u.a. Campbell et al. 1976; Lazarsfeld et al. 1949; Oser und Reichenbach 2000; Van Deth 2001; Verba et al. 1995, 2001). Eine umfassende Betrachtungsweise der politischen Bildung entspricht schliesslich auch der Konzeptualisierung der politischen Bildung in den

---

<sup>3</sup> Es ist zu erwähnen, dass „Fertigkeiten“ im pädagogischen und psychologischen Kontext oft mit einem repetitiven Teil des Verhaltens in Zusammenhang gebracht werden. Im hier verwendeten Verständnis und der politikwissenschaftlichen Diskussion folgend ist der Begriff hingegen vielmehr im Sinne des englischen „skills“ zu sehen. In Anlehnung an Verba et al. (1995) verstehen wir darunter somit in erster Linie prozedurale Fähigkeiten, welche, wie das politische Wissen, zentrale Ressourcen für die politische Beteiligung bilden.

Rahmenlehrplänen.<sup>4</sup> Wir befassen uns entsprechend in diesem Bericht mit den drei Dimensionen von politischer Bildung<sup>5</sup> und bezeichnen als Staatskundeunterricht ausschliesslich jenen Teil des politischen Unterrichts, der sich mit der Vermittlung von politischem Wissen befasst.

Zur Beantwortung der Frage, wie die Bildungsinhalte der Rahmenlehrpläne zur politischen Bildung in den Kantons- und Schullehrplänen auf Sekundarstufe II umgesetzt werden, stützt sich dieser Bericht zentral auf eine Inhaltsanalyse von 146 kantonalen und Schullehrplänen der Sekundarstufe II.<sup>6</sup> Das Hauptziel ist es dabei, die wesentlichen Unterschiede zwischen den Grundpfeilern der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Schulen vs. berufliche Grundausbildung) sowie den Sprachregionen herauszuarbeiten, ohne dabei jedoch die Vielfalt der Bildungsgänge auf dieser Stufe zu vernachlässigen. Um ausserdem die Umsetzung der politischen Bildung möglichst umfassend zu analysieren, werden die Lehrplananalysen ergänzt durch Daten aus der Befragung von Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern. Damit kann der Tatsache Rechnung getragen werden, dass auch die Kantons- und Schullehrpläne den konkreten Unterricht in den Schulen nicht abschliessend regeln können. Zudem erlaubt der Einbezug der Lehrpersonen- und Schüler/innen-Ebene, gewisse Schlussfolgerungen bezüglich der tatsächlichen Wirkung unterschiedlicher Umsetzungen ziehen zu können.

Der vorliegende Bericht ist wie folgt aufgebaut: Zunächst werden in Kapitel 2 kurz die politischen Grundlagen und Strukturen der Schweizer Bildungslandschaft auf Sekundarstufe II dargestellt und insbesondere die Rolle der Rahmenlehrpläne erläutert. Kapitel 3 arbeitet den Stand der Forschung und der politischen Diskussion im Bereich politische Bildung im Allgemeinen und für die Sekundarstufe II im Besonderen auf. Basierend auf dem wissenschaftlichen Forschungsstand werden zudem konkrete Thesen zu den Determinanten der Umsetzung formuliert, d.h. zu Faktoren, welche allfällige Muster und Unterschiede in der Umsetzung des politischen Unterrichts möglicherweise erklären können. Das vierte Kapitel gibt einen Überblick über das methodische Vorgehen und insbesondere die Fallauswahl sowie die Analysekriterien. Anschliessend widmet sich Kapitel 5 den empirischen Befunden. Hierbei präsentieren Kapitel 5.1. und 5.2. die zentralen Ergebnisse der Lehrplananalyse, die in einer Diskussion über mögliche „Good-Practise“-Beispielen in Kapitel 5.3. mündet. Danach folgt der Einbezug der Befragungsdaten von Lehrpersonen (Kapitel 5.4) sowie Schülerinnen und Schülern (Kapitel 5.5), bevor in Kapitel 5.6 der Stellenwert der politischen Bildung mit anderen Bildungsinhalten verglichen wird. Kapitel 6 rundet schliesslich diesen Bericht mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Befunde und Schlussfolgerungen ab.

---

<sup>4</sup> Zum Beispiel im Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität (2012: 111), in der „die Sprache der Politik in geeigneten Situationen anwenden, sich an einer Debatte beteiligen und eine konstruktive Streitkultur entwickeln“ als Lernziel formuliert wird.

<sup>5</sup> Wir verwenden im Folgenden die Begriffe politischer Unterricht und politische Bildung synonym.

<sup>6</sup> Wird im Folgenden von „Lehrplänen“ gesprochen, bezieht sich der Begriff immer auf die kantonalen und Schullehrpläne. Hingegen sprechen wir explizit von Rahmenlehrplänen, wenn die nationalen Bildungsvorgaben der EDK oder des SBFI gemeint sind.

## **2. Ausgangslage: Grundlagen und Strukturen der politischen Bildung auf Sekundarstufe II**

### **2.1 Politische Bildung im Schweizer Bildungsföderalismus**

Im internationalen Vergleich weist die Schweiz eines der dezentralsten Bildungssysteme überhaupt auf (Hega 2000: 1; Heidenheimer 1997). Die Zuständigkeit im Bereich Bildungspolitik liegt in erster Linie in den Händen der Kantone und Gemeinden. Der hohe Grad an Dezentralisierung hat zu einer beachtlichen Variation in den Bildungsstrukturen zwischen den Kantonen geführt, insbesondere im Bereich der Sekundarstufe I sowie der allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II (Hega 2000: 2, 7). Seit der Annahme der revidierten Bildungsartikel in der Bundesverfassung am 21. Mai 2006 durch Stimmvolk und Stände sind die Bildungsverantwortlichen allerdings verpflichtet, wichtige Eckwerte im Bildungsbereich gesamtschweizerisch zu harmonisieren. Für die obligatorische Schule, wozu auch die Sekundarstufe I gehört, haben die Kantone diesen Verfassungsauftrag wahrzunehmen.

Auch die Regelung und Umsetzung der politischen Bildung auf der Sekundarstufe II entspricht dem klassischen Muster des Schweizer Vollzugsföderalismus: Für die allgemeinbildenden Schulen sind primär die Kantone zuständig. Bei der beruflichen Grundbildung hat der Bund die Regelungskompetenz, die er in erster Linie mit dem Setzen von (verbindlichen) Richtlinien – sprich Rahmenlehrplänen und Bildungsverordnungen – ausübt. Bei der Umsetzung dieses Rahmens bleibt den Kantonen jedoch viel Spielraum. Dieser ist nicht nur strukturell begründet, sondern ergibt sich etwa gemäss Vatter (2014: 451) auch daraus, dass der Bund auf langfristige Kooperation mit den Kantonen angewiesen ist und von seinen (beschränkten) Möglichkeiten der Intervention daher selten Gebrauch macht.

Die föderalistischen Strukturen haben typischerweise nicht nur kantonale Unterschiede zur Folge, sondern gehen oft mit einer Entwicklung von Politikfeldern „von unten“ einher. Davon zeugt ein kurzer Überblick über die Entwicklung und Stellung der politischen Bildung in der Schweiz. Lange wurde die politische Bildung als Legitimationsbeschaffung im Sinne von Massenloyalität gegenüber dem politischen System sowie als Qualifizierung der Bürgerinnen und Bürger für die Demokratie verstanden (Moser et al. 1978: 145). Die Staatskunde wurde in verschiedenen Kantonen und mit unterschiedlichen Bezeichnungen<sup>7</sup> in den Unterricht integriert, wobei die ursprüngliche, reine Institutionenlehre durch die Einübung von für das politische Leben notwendigen Kompetenzen ergänzt wurde. Bis heute wird die politische

---

<sup>7</sup> In der Deutschschweiz setzte sich anfangs die Bezeichnung „Staatskunde“ durch, später wurde die Disziplin in Bürgerkunde oder Gesellschafts- und Sozialkunde umbenannt. In der Romandie wurde politische Bildung zuerst als „instruction civique“, später unter dem Begriff der „éducation civique“ oder „éducation à la citoyenneté“ unterrichtet (Moser-Lécho 19996; Oser/Reichenbach 2000).

Bildung nicht als eigenständiges Fach unterrichtet, sondern in andere verwandte Fächer wie Geschichte, Geografie oder Lebenskunde integriert. Insgesamt wird verschiedentlich darauf hingewiesen, dass der Staatskundeunterricht in der Schweiz eine stiefmütterliche Position einnimmt, wobei diese in einem gewissen Widerspruch zum schweizweit übergeordneten Bildungsziel stehe, „an der Erziehung [der] Schülerinnen und Schüler zu aktiven, verantwortungsbewussten und urteilsfähigen Staatsbürgern mitzuwirken“ (Moser-Léchoy 1999: 124f.; siehe auch Quesel/Allenspach 2007). Diese Kritik am Stellenwert der politischen Bildung wird meist dadurch begründet, dass die politische Bildung im Gegensatz zu Ländern wie der USA oder Deutschland kein eigenes Schulfach bildet (Oser/Reichenbach 2000) und sie kein integraler Teil der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung darstellt (Caduff 2015).

## **2.2 Die Rolle der Rahmenlehrpläne für die Umsetzung des politischen Unterrichts**

Bei der Verortung der politischen Bildung auf der Sekundarstufe II ist grundsätzlich zwischen der beruflichen Grundbildung und allgemeinbildenden Schulen zu unterscheiden. Während die berufliche Grundbildung die Berufslehre mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) sowie eidgenössischem Berufsattest (EBA) umfasst, fallen die gymnasiale Maturität und die Abschlüsse an Fachmittelschulen (Fachmittelschulabschluss, Fachmaturität) in den Bereich der allgemeinbildenden Schulen. Die Berufsmaturität gilt gemäss ISCED 2011 als allgemeinbildender Abschluss. Sie wird jedoch häufig separat dargestellt (auch in den hier präsentierten Analysen), da sie als eine erweiterte Allgemeinbildung gesehen werden kann, welche die berufliche Grundbildung ergänzt.<sup>8</sup>

Die Lehrpläne der beruflichen Grundbildung stützen sich alle auf entsprechende eidgenössische Rahmenlehrpläne (RLP) bzw. Bildungspläne. Die gymnasialen Maturitätsschulen unterrichten nach Lehrplänen, die auf dem gesamtschweizerischen Rahmenlehrplan der EDK von 1994 basieren. Für die Berufsmaturität (BM) setzt seit 2012 der RLP für die Berufsmaturität den nationalen Rahmen, während die Schullehrpläne für die Handelsschulen und Fachmittelschulen auf den entsprechenden Bildungsplänen bzw. RLP von 2009 resp. 2004 fussen. Die Lehrpläne werden sowohl in der beruflichen Grundbildung als auch in allgemeinbildenden Schulen auf unterschiedlicher Ebene festgelegt. Während in manchen Kantonen kantonale Lehrpläne existieren, gibt es andernorts ausschliesslich schulspezifische Lehrpläne.

Allerdings bestehen auch innerhalb der beruflichen Grundbildung sowie der allgemeinbildenden Schulen weitere wesentliche Differenzen hinsichtlich der Verortung und der Organisation der politischen Bildung. Innerhalb der beruflichen Grundbildung beispielsweise wird politische Bildung typischerweise als

---

<sup>8</sup> Siehe auch <http://www.sbf.admin.ch/themen/01366/01379/01570/index.html?lang=de>



Teil des allgemeinbildenden Unterrichts (ABU) gelehrt und ist entsprechend im Rahmenlehrplan ABU geregelt. Dies gilt für die zweijährige berufliche Grundbildung (EBA) sowie die drei- und vierjährigen Berufslehren (EFZ). Ausnahmen bilden jedoch die Berufsrichtungen „Kaufrau/Kaufmann“ und Detailhandel, welche einen integrierten ABU enthalten und die politische Bildung in die Fächer Wirtschaft und Gesellschaft eingliedern.<sup>9</sup> Für diese Berufe gibt es keine eigentlichen RLP, stattdessen existiert für die kaufmännische Grundbildung ein Bildungsplan der Schweizerischen Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (SKKAB) und für die Grundausbildung Detailhandel ein Bildungsplan des Vereins Bildung Detailhandel Schweiz (BDS). An Berufsmittelschulen sowie Handelsschulen ist die politische Bildung ähnlich wie an Gymnasien und Fachmittelschulen primär im Fach Geschichte (oder Geschichte und Politik) eingebettet, wobei Aspekte politischer Bildung auch in die Fächer Wirtschaft und Recht (resp. Volkswirtschafts-, Betriebswirtschafts- und Rechtslehre) wie auch Geografie integriert sind.

Hinsichtlich der beruflichen Grundbildung ist der Bund im Wesentlichen verantwortlich für die strategische Steuerung, die Entwicklung und Qualitätssicherung, während die Kantone zuständig sind für den Vollzug. Im Bereich der Berufsbildung widerspiegelt sich dies etwa im Berufsbildungsgesetz (BBG), das als Element dieser strategischen Bundesaufgabe gesehen werden kann und entsprechend als Rahmengesetz konzipiert ist, das den Kantonen bei der konkreten Umsetzung Spielraum lässt.<sup>10</sup> Im Bereich des allgemeinbildenden Unterrichts (ABU) an Berufsfachschulen wurde mit der Bildungsverordnung (BBV) die Zuständigkeit dem SBFI (damals Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, BBT) für den Erlass von Rahmenlehrplänen übergeben, welche die zeitlichen Anteile, die inhaltliche Zusammensetzung und die vertiefende Praxis festlegen (Art. 49 Abs. 1 BBV). Hinsichtlich der allgemeinbildenden Schulen sind die Kantone verantwortlich für die strategische Steuerung, die Entwicklung und Qualitätssicherung. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) nimmt eine koordinierende Funktion zwischen den Kantonen wahr und wird dabei von der Schweizerischen Mittelschulämterkonferenz (SMAK) in Fragen zu den Mittelschulen beraten. Analog zu den berufsbildenden Schulen bestehen auch für die allgemeinbildenden Schulen verbindliche Rahmenlehrpläne auf nationaler Ebene, insbesondere der Rahmenlehrplan Fachmittelschulen vom 9. September 2004 und der Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994. In diesem Zusammenhang ebenfalls zu erwähnen sind die Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen

---

<sup>9</sup> Weitere Berufe mit integriertem ABU sind Mediamatiker/in, Pharma-Assistent/in, Buchhändler/in sowie Büroassistent/in. In diesem Bericht werden jedoch aufgrund ihrer grossen Verbreitung nur die Grundbildung Kaufrau/Kaufmann sowie Detailhandel betrachtet.

<sup>10</sup> „Sechs Jahre neues Berufsbildungsgesetz. Eine Bilanz“, Bericht des Bundesrates über die Unterstützung der dualen Berufsbildung (in Erfüllung des Postulats Favre 08.3778), September 2010, <http://www.news.admin.ch/NSB-Subscriber/message/attachments/20586.pdf>, zuletzt zugegriffen am 30.04.2015.

Maturitätsausweisen (MAV/MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995<sup>11</sup> sowie das Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen vom 12. Juni 2003.<sup>12</sup>

### **3. Was bisher gemacht wurde: Stand der Forschung und der politischen Diskussion**

#### **3.1.1 Politischer Unterricht als Politikum**

##### *3.1.2 Parlamentarische Vorstösse auf nationaler Ebene*

In den vergangenen Jahren wurde das Thema der politischen Bildung in Übereinstimmung mit internationalen Bestrebungen (z.B. das „Europäische Jahr der politischen Bildung 2005“) auf nationaler Ebene vereinzelt aufgegriffen, allerdings geschah dies meist im Rahmen einer allgemeinen Forderung nach mehr politischer Beteiligung Jugendlicher.<sup>13</sup> Gestützt wurden die Forderungen nach vermehrter politischer Bildung für Jugendliche unter anderem durch den 1999 publizierten Schlussbericht zum zweijährigen Mandat „Politische Bildung in der Schweiz“ zuhanden der EDK (Oser/Reichenbach 2000). Auch der Bundesrat betonte wiederholt die Notwendigkeit einer Förderung der Integration Jugendlicher in den politischen Prozess, fokussierte dabei aber meist auf die Förderung der politischen Einbindung von Kindern und Jugendlichen im ausserschulischen Bereich.<sup>14</sup> Die Ergreifung konkreter Massnahmen im Bereich der politischen Bildung im schulischen Prozess überliess er mit Verweis auf die diesbezügliche Zuständigkeit den Kantonen.

Mit der Ausarbeitung der neuen Strategie für eine schweizerische Kinder- und Jugendpolitik<sup>15</sup> verschwand das Thema zwischenzeitlich fast vollständig von der nationalpolitischen Agenda. Einzige Ausnahme bildete eine Interpellation von Pascale Bruderer Wyss im Oktober 2007, die vom Bundesrat eine Stellungnahme zur Bedeutung politischer Bildung an Schweizer Schulen verlangte.<sup>16</sup> Die Interpellation bezog sich vor allem auf die im gleichen Jahr zustande gekommene interkantonale Vereinbarung über

---

<sup>11</sup> Verordnung über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen vom 15. Februar 1995 (Stand 1. Januar 2013), <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19950018/index.html>, zuletzt zugegriffen am 25.07.2015.

<sup>12</sup> Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen vom 12. Juni 2003, [http://edudoc.ch/record/32197/files/Regl\\_FMS-d.pdf](http://edudoc.ch/record/32197/files/Regl_FMS-d.pdf), zuletzt zugegriffen am 25.07.2015.

<sup>13</sup> Etwa: 00.3400 – Motion: Bessere politische Bildung von Jugendlichen, eingereicht von Wyss, 23. Juni 2000; 00.3469 – Motion: Rahmengesetz für eine schweizerische Kinder- und Jugendpolitik, eingereicht von Janiak, 27. September 2000.

<sup>14</sup> Bericht des Bundesrats in Erfüllung der Postulate Janiak (00.3469) vom 27. September 2000, Wyss (00.3400) vom 23. Juni 2000 und Wyss (01.3350) vom 21. Juni 2001: Strategie für eine Schweizerische Kinder- und Jugendpolitik, 27. August 2008, S.26f.

<sup>15</sup> Bericht des Bundesrats in Erfüllung der Postulate Janiak (00.3469) vom 27. September 2000, Wyss (00.3400) vom 23. Juni 2000 und Wyss (01.3350) vom 21. Juni 2001: Strategie für eine Schweizerische Kinder- und Jugendpolitik, 27. August 2008, S. 25 ff.

<sup>16</sup> 07.3636 – Interpellation: Politische Bildung, Nachhaltige Förderung, eingereicht von Bruderer Wyss, 4. Oktober 2007.

die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) der EDK und deren Einbezug politischer Bildung.<sup>17</sup> Der Stellenwert des politischen Unterrichts auf der Sekundarstufe II wurde hingegen weitgehend ausser Acht gelassen. In seiner Antwort betonte der Bundesrat erneut die zentrale Bedeutung staatspolitischer Bildung in der Schule, verwies aber einmal mehr auf die diesbezügliche Kompetenzhoheit der Kantone, welche seine Möglichkeiten zur Einflussnahme auf die Lehrinhalte limitiere.<sup>18</sup>

Erst 2013 wurde das Thema in der Bundesversammlung wieder aufgeworfen. Die Interpellation von Josiane Aubert vom März 2013 mit dem Titel „Bildungsverordnung 2012. Kein Staatskundeunterricht mehr für Lehrlinge und Gymnasiasten?“<sup>19</sup> thematisierte die Berücksichtigung des politischen Unterrichts auf Sekundarstufe II und machte dabei die fortschreitende Marginalisierung des Staatskundeunterrichts in der gewerblich und der schulisch organisierten Grundausbildung geltend. Einmal mehr bestätigte der Bundesrat die Bedeutung staatspolitischer Bildung, argumentierte aber, dass diese durch die erwähnten Rahmenlehrpläne respektive die Ausbildungs- und Prüfungsreglemente auf Sekundarstufe II ausreichend berücksichtigt sei.<sup>20</sup> Im Anschluss an die Antwort des Bundesrates wurde im September 2013 das dem hier vorliegenden Bericht zu Grunde liegende Postulat von Josiane Aubert angenommen, welches unter dem Titel „Staatskundeunterricht auf der Sekundarstufe II. Eine Bilanz“ den Bundesrat beauftragte, „einen Bericht über den tatsächlichen Stellenwert des Staatskundeunterrichts in der Allgemeinbildung junger Leute auf Sekundarstufe II“ vorzulegen.<sup>21</sup> Von der jüngsten Aktualität des Themas zeugen nicht zuletzt vier weitere parlamentarische Begehren aus den Jahren 2014 und 2015, welche sich ebenfalls auf die politische Bildung an Schulen beziehen (mit Ausnahme der jüngsten Interpellation von Mathias Reynard jedoch nicht konkret auf jene der Sekundarstufe II).<sup>22</sup>

---

<sup>17</sup> Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat), 14. Juli 2007.

<sup>18</sup> Vgl. Antwort des Bundesrates vom 21. November 2007 auf die Interpellation von Pascal Bruderer Wyss vom 4. Oktober 2007 (07.3636).

<sup>19</sup> 13.3072 – Interpellation: Bildungsverordnung 2012. Kein Staatskundeunterricht mehr für Lehrlinge und Gymnasiasten?, eingereicht von Aubert, 3. März 2013.

<sup>20</sup> „Bund und Kantone legen Wert darauf, dass politische Bildungsinhalte nicht isoliert und abstrakt, sondern anhand verschiedener aktueller Themen in den Unterricht einfließen. In der beruflichen Grundausbildung geschieht dies vor allem im allgemeinbildenden Unterricht. Der Rahmenlehrplan widmet dem Thema Politik ein eigenes Kapitel. Für die Maturitätsschulen enthält der Rahmenlehrplan der EDK vom 9. Juni 1994 Richtziele in Staatskunde“ (...) „In der kaufmännischen beruflichen Grundbildung wurde die Staatskunde schon mit dem Ausbildungs- und Prüfungsreglement 2003 in den Lernbereich ‚Wirtschaft und Gesellschaft‘ integriert ... Dank der Aktualisierung und Neuverteilung der Leistungsziele wird der Staatskundeunterricht noch besser mit relevanten Themen in der Sozial-, Wirtschafts-, Finanz-, Beschäftigungs-, Energie- und Umweltpolitik verknüpft“, Antwort des Bundesrates vom 01.05.2013 auf die Interpellation von Josiane Aubert vom 13.03.2013 (13.3072).

<sup>21</sup> 13.3751 – Motion: Staatskundeunterricht auf der Sekundarstufe II. Eine Bilanz, eingereicht von Josiane Aubert, 06. 11 2013.

<sup>22</sup> 14.3470 – Postulat: Stimmrechtsalter 16 und Förderung politischer Bildung, eingereicht von Reynard, 18. Juni 2014; 14.4264 – Interpellation: Kommt die politische Bildung im Lehrplan 21 zu kurz?, eingereicht von Masshart, 12. Dezember 2014.; 14.4267 – Postulat: Stärkung der politischen Bildung, eingereicht von Masshart, 12. Dezember 2014; 15.3235 – Interpellation: Staatskundeunterricht und Berufslehre. Wer die Allgemeinbildung fördert, fördert nicht auch die politische Bildung, eingereicht von Reynard, 19. März 2015.

Wie dieser Überblick zeigt, wurde der politische Unterricht als Politikum auf nationalpolitischer Ebene wiederholt aufgegriffen. Allerdings wird bei der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen parlamentarischen Begehren deutlich, dass die Rolle des Bundes bei der Mitbestimmung betreffend Umfang und Inhalt schulischer politischer Bildung bis anhin stark von Zurückhaltung geprägt war. Dies obwohl ihre Bedeutung für die politische Sozialisierung der Jugendlichen immer wieder bestätigt und betont wurde.<sup>23</sup> Die Zurückhaltung wurde aber meist dadurch gerechtfertigt, dass für die obligatorische Schulzeit einerseits die Kompetenzen zur Bestimmung der Lehrpläne klar bei den Kantonen liegen und für die Sekundarstufe II andererseits bereits unterschiedliche Rahmenlehrpläne die groben Ziele für die politische Bildung vorgeben.

### *3.1.3 Parlamentarische Vorstösse auf kantonale Ebene*

Wie vom Bundesrat mehrfach betont, liegt die primäre Kompetenz zur Bestimmung der schulischen Inhalte auch für die Sekundarstufe II bei den Kantonen. In den vergangenen Jahren wurde das Thema des politischen Unterrichts jedoch nur in wenigen Kantonen aufgegriffen.

Im Kanton Bern wurde bereits im Jahr 2000 eine Motion zur Verbesserung und Stärkung der politischen Bildung eingereicht.<sup>24</sup> 2006 folgte eine weitere Motion, welche einen stärkeren Einbezug der Staatskunde in die Grundausbildung der Lehrkräfte forderte und vom Grossen Rat einstimmig als Postulat an den Regierungsrat überwiesen wurde.<sup>25</sup> Schliesslich wurde im Januar 2015 eine Interpellation mit dem Titel „Politische Bildung im Kanton Bern und im Lehrplan 21“ eingereicht.<sup>26</sup> Diese verweist auf die vergangenen parlamentarischen Vorstösse an den Berner Regierungsrat und beanstandet dessen Untätigkeit im Bereich der Förderung politischer Bildung Jugendlicher.

Im Kanton Basel-Landschaft wurde das Thema ebenfalls erst kürzlich aufgegriffen. 2013 reichte Martin Rüegg ein Postulat unter dem Titel „Einführung in ‚Staatskunde und Politik‘ an den Schulen der Sekundarstufe II“<sup>27</sup> ein.<sup>28</sup> Im Februar 2015 folgte die Stellungnahme des Regierungsrates, welcher in diesem Fall Handlungsbedarf anerkannt hat – allerdings nur in Bezug auf die politische Bildung an Gymnasien (für berufliche Grundausbildung und die Berufsmaturität wird auf die verbindlichen Rahmenlehrpläne

---

<sup>23</sup> Antwort des Bundesrates vom 1. Mai 2013 auf die Interpellation von Josiane Aubert vom 13. März 2013 (13.3072).

<sup>24</sup> M228/2000 ERZ – Motion: Staatskundeunterricht: rechtzeitig und aktuell, eingereicht von Allemann, Spiegel, 22. November 2000.

<sup>25</sup> M267/2006 ERZ – Motion: Politische Bildung in der Grundausbildung der Lehrkräfte, eingereicht von Masshardt, Langenthal, 29. November 2006.

<sup>26</sup> Vorstoss-Nr. 038/2015 – Interpellation: Politische Bildung im Kanton Bern und im Lehrplan 21, eingereicht von Schindler, 22. Januar 2015.

<sup>27</sup> 2013-028 - Postulat: Einführung in „Staatskunde und Politik“ an den Schulen der Sekundarstufe II, eingereicht von Rüegg, 24. Januar 2013.

<sup>28</sup> Zeitgleich wurde von Jürg Wiedemann ein Postulat eingereicht, welche die gleiche Forderung für die Schüler der Sekundarstufe I stellt; siehe 2013-029 – Postulat: Einführung in „Staatskunde und Politik“ an den Schulen der Sekundarstufe I, eingereicht von Wiedemann, 24. Januar 2013.

des Bundes verwiesen).<sup>29</sup> Als Konsequenz wurde die Schulleitungskonferenz der Gymnasien beauftragt, „die politische Bildung an den Gymnasien zu fördern und dem Bildungsrat die Umsetzung im ersten Quartal 2016 zu präsentieren.“<sup>30</sup> Allerdings sollen die Massnahmen zur Förderung im Rahmen des bestehenden Lehrplans erfolgen, von einer Aufnahme eines eigenständigen Fachs für politische Bildung und der damit einhergehenden Anpassung der Stundentafel wird abgesehen.<sup>31</sup>

Auch der Regierungsrat des Kantons Zürich wurde 2008 mit einem Postulat eingeladen, ein Gesamtkonzept für die politische Bildung des Kantons zu erstellen.<sup>32,33</sup> In seinem Bericht von 2010 geht der Regierungsrat explizit auf den Stellenwert politischer Bildung auf Sekundarstufe II ein und bewertet diesen als durch die bestehenden Rahmenlehrpläne genügend abgedeckt.<sup>34</sup> Zur gleichen Einschätzung kam die Bündner Kantonsregierung 2007 in ihrer Antwort auf die Anfrage von Christian Rathgeb<sup>35</sup> betreffend die politische Bildung an Bündner Schulen, welche – ebenso wie der „Auftrag Trepp“ zur Bekämpfung der Stimmabstinenz<sup>36</sup> – auf eine fehlende Gewichtung des Staatskundeunterrichts auf Sekundarstufe I und II hinwies.<sup>37</sup>

Weitere Beispiele für parlamentarische Vorstösse auf kantonaler Ebene finden sich mitunter auch in den Kantonen Freiburg,<sup>38</sup> Luzern,<sup>39</sup> Solothurn<sup>40</sup> und Tessin,<sup>41</sup> wobei das Thema durch alle Parteien zu gehen scheint.

---

<sup>29</sup> Stellungnahme des Regierungsrates vom 10. Februar 2015 auf das Postulat von Rüegg vom 24. Januar 2013 (2013-028).

<sup>30</sup> Ibid.

<sup>31</sup> Vgl. *ibid.*

<sup>32</sup> KR-Nr. 19/2008 – Postulat: betreffend Politische Bildung, eingereicht von Sprecher, Späth-Walter, Burlet, 14. Januar 2008.

<sup>33</sup> Bereits 2000 war der Staatskundeunterricht im Kanton Zürich ein Thema. Damals wurde ein Postulat eingereicht, welches die Einführung von Staatskundeunterricht ab dem 7. Schuljahr forderte (KR-Nr. 384/2000). Der Bildungsrat beauftragte daraufhin die Bildungsdirektion die in den Fächern „Mensch und Umwelt“ und „Deutsch“ enthaltenen Vorgaben zur politischen Bildung in einem eigenen Lehrplanteil zusammenzufassen, sprach sich aber gegen die Etablierung eines eigenständigen Lehrfachs für politische Bildung aus, vgl. Ergänzungsbericht des Regierungsrates an den Kantonsrat zum Postulat KR-Nr. 383/2000 betreffend Staatskundeunterricht vom 11. Dezember 2003.

<sup>34</sup> Bericht und Antrag des Regierungsrates an den Kantonsrat zum Postulat KR-Nr. 19/2008 betreffend Politische Bildung vom 30. März 2010 (4676), S. 5ff.

<sup>35</sup> Anfrage Rathgeb betreffend der politischen Bildung an Bündner Schulen, eingereicht von Rathgeb, 1. September 2007, GRP 3/2007-2008, S. 370 ff.

<sup>36</sup> Auftrag Trepp betreffend Bekämpfung der Stimmabstinenz, eingereicht von Trepp, 12. Februar 2008, GRP 2007/2008, S. 556, vgl. auch Botschaft der Regierung an den Grossen Rat, Heft Nr. 23/2008-2009, S. 1748.

<sup>37</sup> Antwort der Regierung vom 25. Oktober 2007 auf die Anfrage Rathgeb betreffend der Politischen Bildung an Bündner Schulen vom 1. September 2007, [https://www.gr.ch/DE/institutionen/parlament/PV/Seiten/DE\\_2007-09-01\\_1812.aspx](https://www.gr.ch/DE/institutionen/parlament/PV/Seiten/DE_2007-09-01_1812.aspx), zuletzt zugegriffen am 15.04.2015; Antwort der Regierung vom 2. Mai 2008 auf den Auftrag Trepp vom 12. Februar 2008.

<sup>38</sup> <http://www.freiburger-nachrichten.ch/nachrichten-kanton/staatskunde-wird-politische-bildung>

<sup>39</sup> [http://www.jcvp.ch/fileadmin/Vereinigungen\\_DE/JCVP/downloads/MotionLUD.pdf](http://www.jcvp.ch/fileadmin/Vereinigungen_DE/JCVP/downloads/MotionLUD.pdf)

<sup>40</sup> [http://edudoc.ch/record/112182/files/014-2014\\_rr.pdf](http://edudoc.ch/record/112182/files/014-2014_rr.pdf)

<sup>41</sup> [http://edudoc.ch/record/104702/files/MP\\_1501\\_12\\_f.pdf](http://edudoc.ch/record/104702/files/MP_1501_12_f.pdf)

### 3.1.4 Weitere Initiativen zur Förderung politischer Bildung von Jugendlichen

Zahlreich waren in den letzten Jahren ausserparlamentarische Projekte, die zum Zweck der Förderung der politischen Bildung entstanden sind. Beispielhaft hierfür ist die Arbeit der Eidgenössischen Jugendsession sowie der Jugendparlamente, die sich unter anderem auch mehrfach direkt in den politischen Prozess einzuschalten versuchten, um für eine Stärkung des politischen Unterrichts an Schulen zu plädieren.<sup>42</sup> Daneben werden aber auch von anderen Akteuren Massnahmen ergriffen, welche losgelöst von der Politik zur Aufwertung der politischen Bildung junger Erwachsener beitragen sollen. Zu nennen sind etwa Projekte nach dem Beispiel des Vereins „Schulen nach Bern“<sup>43</sup> oder „Jugend debattiert“<sup>44</sup> sowie informative oder interaktive Internetangebote (bspw. politiklernen.ch,<sup>45</sup> politikzyklus.ch<sup>46</sup> oder politischebildung.ch<sup>47</sup>) und Plattformen wie jene des Dachverbands der Schweizerischen Jugendparlament (DSJ). An Popularität gewinnen in diesem Zusammenhang auch Projekte wie „easyvote“, das vom DSJ ins Leben gerufen wurde.<sup>48</sup> Nennenswert ist schliesslich auch das neuste Projekt „Campus für Demokratie“, eine Anlauf-, Auskunft- und Sammelstelle für Fragen zur politischen Bildung und Partizipation, welche in Kooperation mit der Stiftung Dialog und der Neuen Helvetischen Gesellschaft – Treffpunkt Schweiz (NHG-TS) im März 2015 lanciert wurde.

---

<sup>42</sup> Vgl. z.B. Petition des Jugendforums 2010 vom Jugendrat Baselland: „Das Baselbieter Jugendforum stellt folgende Anträge betreffend den Baselbieter Schulen: (...) Ein attraktiver, ca. 6 Monate dauernder, Politikunterricht für alle im achten Schuljahr; weiterführende Schulen bieten ein Wahlpflichtfach Politik an.“, [http://www.jugendratbl.ch/pdf/Jugendforum2010\\_Petition.pdf](http://www.jugendratbl.ch/pdf/Jugendforum2010_Petition.pdf), zuletzt zugegriffen am 20.4.2015; oder Petition der Jugendsession Neuchâtel: Introduction d'une période hebdomadaire d'éducation civique sur l'actualité, vom 11. September 2014, [http://www.ne.ch/autorites/GC/objets/Documents/Rapports/2015/15604\\_com.pdf](http://www.ne.ch/autorites/GC/objets/Documents/Rapports/2015/15604_com.pdf), zuletzt zugegriffen am 20.04.2015.

<sup>43</sup> <http://www.schulen-nach-bern.ch/projekt.html>, zuletzt zugegriffen am 20.04.2015; siehe hierzu auch 14.3766 – Motion: Förderung des Projekts „Schulen nach Bern“, eingereicht von Amherd, 23. September 2014.

<sup>44</sup> Das Projekt „Jugend debattiert“ wurde 2005 nach deutschem Vorbild für die Schweiz übernommen. Trägerin ist die Stiftung Dialog Schweiz, <http://www.jugenddebattiert.ch/de>, zuletzt zugegriffen am 20.04.2015.

<sup>45</sup> Projekt der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) in Zusammenarbeit mit dem NCCR Democracy und dem Zentrum für Demokratie Aarau (zda), <http://www.politiklernen.ch/>, zuletzt zugegriffen am 20.04.2015.

<sup>46</sup> Projekt der Pädagogischen Hochschule der FHNW in Zusammenarbeit mit dem NCCR Democracy und dem zda, <http://www.politikzyklus.ch/>, zuletzt zugegriffen am 20.04.2015.

<sup>47</sup> Projekt der Pädagogischen Hochschule der FHNW in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Luzern und dem Aargauer Naturmuseum Naturama, <http://www.politischebildung.ch/>, zuletzt zugegriffen am 20.04.2015.

<sup>48</sup> „Easyvote“ ist eine Online-Abstimmungshilfe, welche Jugendliche auf unterschiedliche Weise über nationale und kantonale Abstimmungsvorlagen informiert, mit dem Ziel, die Jugendpartizipation zu stärken. Neben der Bereitstellung eines Apps für Smartphones planen die Koordinatoren von „easyvote“ auch Kampagnen im Hinblick auf Wahlen. So soll auch im Vorfeld der nationalen Wahlen 2015 ein Projekt mit dem Titel „Polititalk“ lanciert werden, im Rahmen dessen Lehrpersonen Jungpolitikerinnen und -politiker zum Gespräch an ihre Schule einladen können. Siehe hierzu <https://www.easy-vote.ch/de/wahlen/schweiz/2015/>, zuletzt zugegriffen am 20.04.2015.

Zu erwähnen bleibt schliesslich in diesem Zusammenhang, dass auch Parlament und Bund im Bereich Jugend und Politik verschiedene Projekte lanciert haben, die allerdings nur indirekt die politische Bildung an Schulen der Sekundarstufe II betreffen. Nennenswert sind dabei etwa Informationsplattformen wie die Internetseite [civicampus.ch](http://civicampus.ch)<sup>49</sup> der Parlamentsdienste oder das Portal „JuniorParl“.<sup>50</sup>

### 3.1.5 Zwischenfazit: Politischer Unterricht als Politikum

Die Aufarbeitung im Rahmen des vorliegenden Berichts macht deutlich, dass die politische Bildung zwar auf parlamentarischer Ebene immer wieder thematisiert worden, der politische Wille zur konkreten Aufwertung des Faches jedoch beschränkt ist. Ausserdem ist hervorzuheben, dass nur wenige Vorstösse konkret den politischen Schulunterricht auf Sekundarstufe II ansprechen. Vielmehr wird die politische Bildung meist lediglich in Verbindung mit einer allgemeinen Forderung nach stärkerer Mobilisierung junger Menschen vorgebracht. Zudem erwies sich gerade die nationale Arena wenig offen für entsprechende Forderungen und verwies stattdessen vielmehr auf die Zuständigkeit der Kantone. Das Bild zeigt sich auf kantonaler Ebene jedoch nicht völlig anders. Nur in einer Minderheit der Kantone kam das Thema zur Sprache und entsprechende Vorstösse führten auch dort selten zu konkreten Massnahmen. Trotzdem wurden in den letzten Jahren zahlreiche Aktionen und Instrumente zur Förderung der politischen Bildung ins Leben gerufen. Diese fokussieren jedoch typischerweise nicht auf die *schulische* politische Bildung und wurden meist durch ausserparlamentarische und zivilgesellschaftliche Akteure angestossen.

## 3.2 Wissenschaftliche Befunde

Dass die Schule als wesentlicher Sozialisierungsagent für politische Partizipation gilt, darüber ist sich die Literatur mehrheitlich einig (vgl. Almond/Verba 1963, Beck 1977, Dewey 1930; Hahn 1998; Hess/Torney 1967; Maier 2004; Tocqueville 1969). Gerade in einem so komplexen Demokratiemodell wie jenem der Schweiz misst man dem Verständnis der politischer Zusammenhänge und Funktionsweise der Demokratie eine grosse Bedeutung für die Integration junger Bürgerinnen und Bürger in den politischen Prozess bei (vgl. Lutz/Selb 2006: 480; Moser-Lécho 1996: 10ff.; Reichenbach 1999). Während im US-Kontext die Steigerung des politischen Engagements der an politischen Kursen teilnehmenden Schülerinnen und Schülern und die positive Wirkung des politischen Interesses Jugendlicher mehrfach Thema wissenschaftlicher Studien war (z.B. Feldmann et al. 2007; National Commission on Civic Renewal 1998; Campbell 2005; Niemi/Junn 1998; Torney-Purta 2002), gibt es für die Schweiz kaum Literatur resp. Forschungsprojekte dazu. Die Ausnahmen

---

<sup>49</sup> Civicampus.ch: Das interaktive Schweizer Staatskundeportal, <https://civicampus.ch/>, zuletzt zugegriffen am 20.04.2015.

<sup>50</sup> Produktion des Schweizer Parlaments, <https://www.juniorparl.ch/>, zuletzt zugegriffen am 20.04.2015.

bilden zwei Studien der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), an welchen die Schweiz teilgenommen hat, sowie einige kleinere Untersuchungen.

Bei den IEA-Studien handelt es sich um die Civic Education Study (CIVED) von 1999 und die International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) von 2009, die vergleichend in 29 resp. 38 Ländern durchgeführt worden sind. Die IEA-Studien untersuchen die Auswirkungen politischen Unterrichts auf 14- bis 15-Jährige im internationalen Vergleich. Biedermann et al. (2010) zeigen in einem ersten Bericht zur ICCS, dass Schweizer Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich generell gut informiert sind – allerdings mit grossen individuellen Unterschieden. Hinsichtlich des politischen und sozialen Engagements inner- und ausserhalb des Schulalltags schneiden die Jugendlichen in der Schweiz insgesamt mit einigen wenigen Ausnahmen unterdurchschnittlich ab. So nehmen sie deutlich weniger an schulischen Aktivitäten teil als der internationale Durchschnitt und sind auch weniger bereit, sich in Zukunft an Wahlen oder anderen politischen Handlungen zu beteiligen. Als interessante Erkenntnis heben die Autoren des Berichts hervor, dass ein positiver Zusammenhang besteht zwischen dem politischen Wissen und Verständnis und der künftigen Bereitschaft, wählen zu gehen.

Analog zu den IEA-Studien konzentriert sich das Forschungsvorhaben „Mediatization of political attitudes“, ein von 2009 bis 2013 durchgeführtes Teilprojekt des NCCR Democracy, auf den Einfluss der Medien auf Offline- und Online-Partizipation von 13- bis 18-jährigen Schweizerinnen und Schweizern im Vergleich mit gleichaltrigen Jugendlichen aus den Niederlanden (Kunz 2011, 2013). Insgesamt bieten beide Untersuchungen wichtige Erkenntnisse über politische Sozialisationsprozesse im Jugendalter, können aber keine Antwort auf die Frage geben, ob diese Einstellungen und Aktivitäten später zu politischer Beteiligung im (jungen) Erwachsenenalter führen.

Nebst diesen gross angelegten Studien gibt es weitere kleinere Forschungsvorhaben, die sich der politischen Bildung in der Schweiz widmen. Allerdings behandeln diese das Thema vorwiegend aus einer didaktisch-theoretischen Perspektive. Entweder wird die Frage nach dem Nutzen politischen Unterrichts kontemplativ diskutiert (vgl. u.a. Reichenbach 1999, 2000) oder die aktuelle Situation analytisch-deskriptiv dargestellt (Oser/Reichenbach 2000; Moser-Léchoy 2000).

Gleichwohl gibt es einige wenige Forschungsprojekte, die sich mit dem Ausmass und der Stellung der politischen Bildung in den Lehrplänen befassen (Biedermann 2006; Biedermann et al. 2010; Calderón-Grossenbacher 1998; Da Rin/Künzli 2006; Oser/Biedermann 2003; Quesel/Allenspach 2007). Allerdings bieten diese keine vergleichende kantonale oder schulspezifische Perspektive, sondern sind entweder ländervergleichend angelegt, d.h. die Schweiz wird nur auf nationaler Ebene betrachtet (Oser/Biedermann 2003; Biedermann 2006; Biedermann et al. 2010), oder aber auf einzelne Kantone bzw. Regionen beschränkt (Calderón-Grossenbacher 1998; Quesel/Allenspach



2007). Mit Ausnahme von Quesel und Allenspach (2007) widmen sich zudem alle Studien hauptsächlich der Primarschule oder der Sekundarstufe I. Schliesslich wurden in mehreren Projekten Vorschläge zur Verbesserung des politischen Unterrichts erarbeitet, ohne aber Ausmass und Auswirkungen der aktuellen oder der angestrebten Art und Weise politischer Bildung empirisch zu untersuchen (vgl. Allenspach/Ziegler 2009; Quesel/Allenspach 2007; Ziegler 2011).

### *3.2.1 Zwischenfazit: Wissenschaftliche Befunde*

Zusammenfassend machen obige Erläuterungen deutlich, dass die Bedeutung der politischen Bildung für das (spätere) politische Engagement in nationalen und internationalen Studien betont und bestätigt wird. Konkrete Forschung zum Ausmass und Stellenwert der politischen Bildung in den Lehrplänen gibt es hingegen kaum. Die wenigen Studien zu diesem Gegenstand zielen zudem meist nicht auf die Sekundarstufe II ab und erlauben keine für die Schweiz zentrale kantonal vergleichende Perspektive.

## **3.3 Thesen: Erwartungen zu den Mustern und Wirkungen der politischen Bildung auf Sekundarstufe II**

Aus den vorausgehenden Darstellungen der bisherigen Forschung und der politischen Debatte lassen sich verschiedene Erwartungen zur Umsetzung des politischen Unterrichts auf Sekundarstufe II formulieren. Diese werden im Folgenden erläutert und sollen anschliessend die Analysen dieses Berichts strukturieren sowie die Herleitung von Handlungsempfehlungen erleichtern. Während die ersten drei Aspekte – Unterschiede in Abhängigkeit des Schultyps, der Sprachregion sowie der Herausgeberschaft – die Ausgestaltung der politischen Bildung an sich betreffen, widmet sich Kapitel 3.3.4 den potentiellen Folgen dieser Umsetzungsunterschiede.

### *3.3.1 Umsetzungsunterschiede zwischen allgemeinbildenden Schulen und der beruflichen Grundbildung*

Die berufliche Grundbildung und die allgemeinbildenden Schulen unterscheiden sich wesentlich hinsichtlich ihrer Ausrichtung, der Bildungsziele und ganz konkret auch in Bezug auf die Zeit, während der die Schülerinnen und Schüler tatsächlich im schulischen Kontext unterrichtet werden. Insbesondere die länger dauernde Schulzeit wird grundsätzlich mit der Erwartung verbunden, dass sich Schülerinnen und Schüler in allgemeinbildenden Schulen aufgrund des Vollzeitunterrichts ausführlicher mit Fragen des Staates, der Parteien und politischen Aktualitäten befassen können (Hooghe/Dassonneville 2013). Übertragen auf die Umsetzung der politischen Bildung in den Lehrplänen kann

entsprechend erwartet werden, dass die politische Bildung in den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen umfassender abgedeckt wird als in jenen der beruflichen Grundbildung, welche nur für einzelne Schulstunden pro Woche konzipiert sind. Hinzu kommt, dass die politische Bildung als Element der Allgemeinbildung verstanden werden kann und daher dem Grundverständnis der allgemeinbildenden Schulen im Besonderen entspricht. Aus diesen Überlegungen leiten wir deshalb folgende These ab:

*These 1: In den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen wird die politische Bildung umfassender umgesetzt als in den Lehrplänen der beruflichen Grundbildung.*

### 3.3.2 Sprachregionale Differenzen

Die föderalistische Struktur der Schweizer Bildungspolitik und insbesondere der politischen Bildung spricht den Kantonen hohe Autonomie bei der Umsetzung der Rahmenlehrpläne zu. Analog zu anderen Politikfeldern mit ähnlichen Kompetenzstrukturen (z.B. Battaglini/Girod 2003; Sager 2003) ist deshalb zu erwarten, dass die Kantone diesen Spielraum nutzen und eine umfassende Umsetzung der Rahmenlehrpläne in unterschiedlichem Masse und in einer unterschiedlichen Art und Weise forcieren. Die Unterschiede zwischen den Kantonen lassen sich nicht zuletzt auf wesentliche Differenzen in den traditionellen Bildungsmodellen zwischen den Sprachregionen zurückführen. In der Tat genießt das duale Bildungssystem und insbesondere die Berufsbildung in der Deutschschweiz einen sehr hohen Stellenwert, während in den Kantonen der Romandie die akademische Bildung stärker verankert ist. Dies widerspiegelt sich nicht nur in unterschiedlichen Besuchs- und Abschlussquoten nach Bildungsgang, sondern auch in regional variierenden Präferenzen für die Berufsbildung bzw. allgemeinbildende Schule.<sup>51</sup> In Übereinstimmung dazu kommt Moser-Léchoy (2000) konkret zum Schluss, dass die politische Bildung mit ihrem allgemeinbildenden Charakter vor allem in der lateinischen Schweiz einen hohen Rückhalt genießt. Entsprechend formulieren wir folgende These:

*These 2: Die politische Bildung wird in den Lehrplänen der lateinischen Schweiz umfassender umgesetzt, als in dies in der Deutschschweiz der Fall ist.*

### 3.3.3 Die Rolle der Herausgeberschaft

Die kantonale Umsetzung der Lehrpläne erfolgt je nach Kanton und Schultyp unterschiedlich. Während mancherorts kantonale Lehrpläne bestehen, fungieren anderorts die Schulen selbst als Her-

---

<sup>51</sup> Siehe hierzu <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/dos/blank/05/01.html>, zuletzt zugegriffen am 09.07.2015.

ausgeber der Lehrpläne. Es kann erwartet werden, dass die Herausgeberschaft einen Einfluss darauf hat, wie umfassend ein Lehrplan Bildungsinhalte regelt und wie die Verbindlichkeit desselben wahrgenommen wird. Inwiefern die Festsetzung auf kantonaler oder auf Schulebene vorteilhafter im Sinne einer umfassenden Umsetzung der Rahmenlehrpläne ist, bleibt theoretisch unklar. Einerseits ist anzunehmen, dass ein auf kantonaler Ebene herausgegebener Lehrplan ähnlich wie ein Rahmenlehrplan ein etwas höheres Abstraktionsniveau aufweist und entsprechend der konkrete Spielraum für die Lehrpersonen grösser bleibt. Andererseits könnte die Lehrplandefinition auf Schulebene zu stark durch schulspezifische oder gar individuelle Gegebenheiten beeinflusst werden (Steindorf 2000: 99), während ein kantonaler Lehrplan für eine stärkere Priorisierung der politischen Bildung im Kanton und einer damit verbunden stärkeren Harmonisierungsbestrebung der Unterrichtsgestaltung spricht. Letzteres könnte einer umfassenden Umsetzung der politischen Bildung eher dienlich sein. Entsprechend lassen sich diesbezüglich zwei gegensätzliche Thesen formulieren:

*These 3a: Lehrpläne, die durch den Kanton herausgegeben werden, weisen eine umfassendere Umsetzung der Rahmenlehrpläne auf als Lehrpläne, welche die Schulen herausgeben.*

*These 3b: Lehrpläne, die durch den Kanton herausgegeben werden, weisen eine weniger umfassende Umsetzung der Rahmenlehrpläne auf als Lehrpläne, welche die Schulen herausgeben.*

### 3.3.4 Die Wirkung unterschiedlicher Umsetzung

Der Forderung nach einer umfassenden Umsetzung der politischen Bildung im Sinne der Rahmenlehrpläne liegt die Annahme zu Grunde, dass der politische Schulunterricht „wirkt“. Konkret sollte eine umfassende politische Bildung die Wahrscheinlichkeit einer späteren politischen Beteiligung erhöhen. Während wir den Zusammenhang zwischen politischer Bildung und politischer Partizipation im Rahmen dieses Berichts nicht überprüfen können, soll doch mindestens indirekt die Plausibilität dieser Annahme getestet werden. Hierzu werden zwei Aspekte betrachtet, die gemeinhin als zentrale Voraussetzungen für die politische Beteiligung gelten: das politische Interesse und das politische Wissen.

Zunächst gilt das politische Interesse als die wesentliche Voraussetzung und wichtiger Erklärungsfaktor für die Beteiligung am politischen Prozess (Delli Carpini/Keeter 1996; Verba et al. 1995, 2001). Gleichzeitig weisen verschiedene Studien darauf hin, dass die direkte Vermittlung von staatskundlichem Wissen und politischen Fertigkeiten im Klassenzimmer zu höherer Akzeptanz von politischen Werten und zu einem Bewusstsein für die Wichtigkeit dieser Themen führt (vgl. Grasso 2014, Klöti/Risi 1991). Im Idealfall führt demnach eine umfassende politische Bildung in der Schule zu

einem höheren politischen Interesse und fördert damit die spätere politische Partizipation. Wir erwarten deshalb:

*These 4: Je umfassender die politische Bildung auf Ebene der Lehrpläne verankert ist, desto höher ist das politische Interesse der Schülerinnen und Schüler.*

Ein zweiter wesentlicher Einflussfaktor der politischen Beteiligung ist das politische Wissen: Nur wer genügend über die Politik und damit verbundene Zusammenhänge weiss, kann sich politisch eine Meinung bilden. Die Vermittlung von Kenntnissen ist eine der zentralen Dimensionen politischer Bildung und sollte entsprechend zum politischen Wissen der Schülerinnen und Schüler beitragen. Entsprechend formulieren wird die These:

*These 5: Je umfassender die politische Bildung auf Ebene der Lehrpläne verankert ist, desto höher ist das politische Wissen der Schülerinnen und Schüler.*

## **4. Methodisches Vorgehen und Fallauswahl**

Für den vorliegenden Expertenbericht wird die Umsetzung der politischen Bildung aus drei Perspektiven untersucht:

Im Zentrum der Analysen steht zunächst eine vergleichende *Inhaltsanalyse von 146 kantonalen und schulspezifischen Lehrplänen der Sekundarstufe II*. Über die Fallauswahl sowie das konkrete Vorgehen geben Kapitel 4.1 und 4.2 Auskunft.

Ergänzt wird diese Untersuchung in einem zweiten Schritt durch eine Analyse von *Schülerinnen und Schülern* sowie *Lehrpersonen* in Abschlussklassen an Berufsfachschulen und Gymnasien. In der Tat weisen bisherige Befunde darauf hin, dass Schul- und Lehrpläne zwar Rahmenbedingungen vorgeben, die Umsetzung dieser Vorgaben – wie dies auch Frau Aubert in ihrem Postulat erwähnt – jedoch ganz wesentlich von der jeweiligen Lehrperson abhängt. Für die Sekundarstufe I vermuten Oser/Reichenbach (2000: 7f.), dass im Bereich politischer Bildung die Unterschiede zwischen den Lehrplang Vorgaben und dem tatsächlich erteilten Unterricht durch Lehrpersonen noch grösser sind als in anderen Fächern. Generell kann davon ausgegangen werden, dass die Wirksamkeit politischen Unterrichts von den Lehrqualitäten und der Unterrichtsvorbereitung der Lehrpersonen, deren in- oder ausserhalb des Klassenzimmers ausgedrückten Meinungen, der Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit der Lehrperson, dem Klassenzimmerklima etc. abhängig ist (Galston 2004; Jaros 1973; Quintelier 2010). Um diese wichtigen Aspekte ebenfalls zu berücksichtigen, wird auf eine Befragung

von Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen zurückgegriffen, welche zwischen Juli 2013 und Februar 2014 in über 200 Gymnasial- und Berufsschulklassen in 25 Kantonen durchgeführt wurde.<sup>52</sup>

#### 4.1 Fallauswahl: Die untersuchten Lehrpläne

Die vergleichende Inhaltsanalyse von 146 Lehrplänen der Sekundarstufe II bildet den Kern des vorliegenden Berichts. Wie in Kapitel 2.2. dargelegt, ist die Regelung und Umsetzung der politischen Bildung sehr stark vom Schweizer Bildungsföderalismus geprägt. Hervorgehoben wurden dabei insbesondere die Unterschiede zwischen den verschiedenen Schul- und Ausbildungsgängen hinsichtlich der Rahmenlehrpläne sowie der Einbettung des politischen Unterrichts. Zudem ist für die Umsetzung der politischen Bildung relevant, dass die Regelungsebene der Lehrpläne auch innerhalb der Schultypen variiert. Während in manchen Kantonen kantonale Lehrpläne existieren, gibt es andernorts schulspezifische Lehrpläne. Insgesamt zeugen die bisherigen Ausführungen von der immensen Vielfalt an Lehrplänen, deren Ausgestaltung und Organisation auf Sekundarstufe II. Vor diesem Hintergrund ist es im Rahmen der hier präsentierten Analysen nicht möglich, für jede Untergruppe ein repräsentatives Bild der Lehrpläne im Bereich politische Bildung zu erhalten. Demgegenüber sollen mit der Fallauswahl drei Ziele erreicht werden: ***Erstens soll die Vielfältigkeit durch die gewählten Fälle abgedeckt werden, zweitens soll das Sample differenzierte Aussagen bezüglich der zwei Hauptschultypen – allgemeinbildende Schulen sowie berufliche Grundbildung – sowie der sprachregionalen Unterschiede erlauben. Drittens soll schliesslich eine Zusammenführung der untersuchten Lehrpläne mit den oben erwähnten Daten zu Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen realisiert werden können.***

---

<sup>52</sup> Es handelt sich dabei um das Projekt „Jugend und Gesellschaft“, welches von Isabelle Stadelmann-Steffen und Daniela Koller am Institut für Politikwissenschaft der Universität Bern durchgeführt wird. Für das Sampling der Schulen und Klassen wurden zunächst die kantonalen Bildungsämter resp. die Zuständigen für Berufs- und Mittelschulbildung angeschrieben und um Unterstützung für die Studie ersucht. Diese erfolgte in einigen Kantonen (Bern, Solothurn, Genf) durch eine direkte Weisung an die Schulen zur Teilnahme, meist jedoch im Rahmen eines Empfehlungsschreibens bzw. einer Information der entsprechenden Schulen. Die Zahl der befragten Schulen und Klassen richtet sich nach der Bevölkerungsgrösse, wobei pro Kanton mindestens eine Schule pro Schultyp (Berufsschule, Gymnasium) mit je drei oder vier Klassen angeschrieben wurde. Wo immer es die Kantonsgrösse erlaubte, wurden die zu befragenden Schulen zufällig ausgewählt. In den grösseren Kantonen wurde bei einer Absage nochmals nach Zufallsprinzip nachselektionierte. Bis auf den Kanton Thurgau haben sich alle Kantone mit mindestens vier Klassen an der Befragung beteiligt (Ausnahme: Appenzell Innerrhoden, das nur über ein Gymnasium verfügt). Die Klassenauswahl innerhalb der Schulen richtete sich in den meisten Fällen nach forschungspragmatischen Kriterien (insb. Befragung möglichst am gleichen Tag durchführbar), erfolgte jedoch mit dem Ziel, auch innerhalb des Kantons möglichst unterschiedliche Ausbildungsgänge abzudecken (d.h. unterschiedliche Schwerpunktfächer an Gymnasien und unterschiedliche Berufe an den Berufsschulen).

Um diese Ziele zu erreichen, wird das im Rahmen des Projekts „Jugend und Gesellschaft“ gezogene Schul- bzw. Klassensample als Grundlage verwendet. Die Fallauswahl basierte dabei auf zwei Hauptkriterien (siehe auch Fussnote 52 für ausführlichere Informationen zum Sampling):

1. Die Unterscheidung zwischen den beiden *Pfeilern der Sekundarstufe II*, d.h. die berufliche Bildung sowie die allgemeinbildenden Schulen.
2. *Kantonszugehörigkeit*: Die Kompetenz für die Umsetzung der RLP liegt grundsätzlich bei den Kantonen. Ausserdem lassen sich damit die fundamentalen Unterschiede bezüglich Stellenwert der beiden Grundpfeiler der Sekundarstufe II und der politischen Bildung sowie hinsichtlich der pädagogischen Traditionen zwischen den Sprachregionen abdecken.

Damit lassen sich mit dieser Stichprobe alle drei genannten Ziele realisieren, insbesondere auch die Verknüpfung der bereits existierenden Individualdaten (Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen) mit der Analyse der Lehrpläne. Um die Stichprobe hinsichtlich der in diesem Expertenbericht im Zentrum stehenden Fragestellungen zu optimieren, wurde sie jedoch in zweierlei Hinsicht um weitere Lehrpläne erweitert:

1. *Einbezug von Fachmittelschulen*: Fachmittelschulen sind im ursprünglichen Sample nicht vertreten. Während die zwei Hauptschultypen – die berufliche Grundbildung sowie die gymnasiale Maturität den allergrössten Teil der Lernenden abdecken (85,7 Prozent), bilden die Fachmittelschulen unter den restlichen Ausbildungstypen mit 4,1 Prozent der Lernenden immerhin die grösste Kategorie und haben in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen (siehe Anhang 1). Zudem nimmt dieser Schultyp in manchen Kantonen, insbesondere in der Romandie, einen weit grösseren Stellenwert ein. Deshalb wurden insgesamt 13 Fachmittelschullehrpläne zusätzlich ins Sample integriert.
2. *Zusätzliche italienischsprachige Lehrpläne*: Um auch für die italienischsprachige Schweiz eine Fallzahl zu erhalten, welche wenigstens gewisse Aussagen für diesen Landesteil erlaubt, wurden weitere sieben Lehrpläne (davon sechs im Bereich Berufsbildung sowie einer für die Berufsfachschulen mit BM) in die Stichprobe aufgenommen.<sup>53</sup>

Tabelle 1 zeigt das schlussendlich realisierte Sample hinsichtlich der zu untersuchenden Lehrpläne pro Sprachregion und Ausbildungstyp. Eine detailliertere Aufteilung sowie die sprachregionale Abdeckung ist Anhang 2 zu entnehmen:

---

<sup>53</sup> Es konnten keine weiteren Lehrpläne für Gymnasien hinzugezogen werden, da für diese Schulen ein kantonaler Lehrplan existiert.

**Tabelle 1: Fallzahlen nach Region und Schultyp<sup>54</sup>**

	Deutsch- schweiz	Romandie	Tessin	Total
Allgemeinbildende Schulen	34	11	2	47
Berufliche Grundbildung	66	23	10	99
	100	34	12	146

*Bemerkung:* Die Lehrpläne von Berufsfachschulen mit BM werden hier der beruflichen Grundbildung zugeschlagen.

#### 4.1.1 Die Messung der Umsetzung politischer Bildungsinhalte in den Lehrplänen

Damit basierend auf der Inhaltsanalyse der Lehrpläne ein systematischer Überblick der Situation sowie ein sinnvoller Vergleich zwischen Regionen, Schultypen etc. präsentiert werden kann, wurde ein Analyseraster erarbeitet.<sup>55</sup> Dabei werden folgende Dimensionen der politischen Bildung vergleichend erfasst, deren Messung und Operationalisierung in Anhang 3 detailliert erläutert werden.

Während der Bereich des Formalen und der Struktur der grundsätzlichen Beschreibung der politischen Bildung – nicht zuletzt auch im Vergleich mit anderen Bildungsinhalten – dient, geht es in den drei Dimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interessen wecken* um die tatsächlich vermittelten Inhalte der politischen Bildung. Ihre Erfassung gestaltet sich ungleich komplizierter. Deshalb wurden für jede Dimension verschiedene Subdimensionen definiert, welche wiederum über mehrere Kriterien erfasst werden (siehe Anhang 3). Jedes einzelne Kriterium für jede der erfassten Subdimensionen wurde zweistufig gemessen. In einem ersten Schritt wurde erfasst, ob das jeweilige Kriterium in einem Lehrplan behandelt, teilweise behandelt oder nicht behandelt wurde. Falls das Kriterium (teilweise) behandelt wird, wurde in einem zweiten Schritt die Art und Weise der Behandlung analysiert. Hierzu kamen wiederum drei Messkategorien zur Anwendung:

- Art der Nennung (nur Begriff genannt – ein Satz – mehrere Sätze dazu)
- Häufigkeit der Nennung (einmal – zweimal – mehrmals)
- Präzision (nur implizit erwähnt – sinngemäss erwähnt – explizite, wortgenaue Erwähnung)

<sup>54</sup> Teilweise wurde pro Schule mehr als ein Lehrplan untersucht. Dies ist dann jeweils der Fall, wenn separate Lehrpläne für die verschiedenen Fachbereiche oder die Lehrdauer vorliegen.

<sup>55</sup> Zur Erarbeitung der Analyse Kriterien stützten wir uns einerseits auf die Publikation der Gesellschaft für Politikdidaktik und Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) mit dem Titel „Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen“ von 2004. Andererseits werden die wenigen Studien beigezogen, welche in der Schweiz bisher zum Stellenwert der politischen Bildung an Schweizer Schulen durchgeführt wurden (Calderón-Grossenbacher 1998; Moser-Léchoy 1996, 2000; Oser/Reichenbach 2000; Quesel/Allenspach 2007).

**Tabelle 2: Analyseraster – die untersuchten Dimensionen**

<i>Formales und Struktur</i>	
<b>Dimensionen</b>	<b>Beschreibung</b>
Herausgeber	Kanton oder Schule
Einbettung der politischen Bildung	Eigenes [Teil-]Fach oder Integration in eines oder mehrere Fächer, zentrales Ziel im Hinblick auf die politische Bildung vorhanden
Umfang des Lehrplans bzw. des Teils betreffend die politische Bildung	Anzahl behandelter Themen, Struktur des Lehrplans (bspw. nur separate Fachlehrpläne oder Dokument mit pädagogisch-didaktischen Hinweisen)
Präzision	Wird spezifiziert, was politische Bildung oder einzelne Unterthemen genau umfassen oder bleibt es bei einer allgemeinen Nennung der Begriffe?
<i>Vermittelte Inhalte</i>	
<b>Dimensionen</b>	<b>Beschreibung</b>
Kenntnisse	Wissensaspekte über politische Institutionen und Systeme, Schweizer Politik, internationale Politik sowie wirtschaftliche, gesellschaftliche und rechtliche Aspekte
Fertigkeiten	Sog. „Skills“ im Sinne von Urteils-, Handlungs- und Sachkompetenzen
Interesse wecken	Interesse an politische Prozessen und am politische Leben wecken

**Bemerkung:** Für eine detaillierte Beschreibung der Subdimensionen und Kriterien siehe Anhang 2.

Diese drei Indikatoren werden pro Item zu einem Index aufaddiert unter der Begründung, dass höhere Werte in einer Messkategorie tiefere Werte in einer anderen kompensieren können. Beispielsweise kann die mehrfache, aber nur indirekte Nennung ähnlich gewertet werden wie die einfache, aber präzise Nennung desselben Items. Diese additiven Indizes, die Werte zwischen 0 (Item wird nicht genannt) und 9 (Item wird mehrfach und präzise in mehreren Sätzen genannt) annehmen können, geben entsprechend wieder, wie prominent die Stellung eines Items im Lehrplan ist. Anschließend wird durch Aufaddieren der einzelnen Indikatoren ein additiver Index für jede Subdimension und Dimension gebildet. Der Vergleichbarkeit halber wurden diese z-standardisiert.

Tabelle 3 zeigt den Wertebereich auf, welcher die so gebildeten und im Folgenden im Zentrum stehenden Hauptindikatoren abdecken. Ein Wert von Null bedeutet dabei, dass der Lehrplan in der jeweiligen Dimension eine mittlere Ausprägung aufweist. Je stärker positiv der Wert, desto ausgeprägter und häufiger finden Aspekte der politischen Bildung im jeweiligen Lehrplan Einlass. Negative Werte schliesslich stehen für eine unterdurchschnittliche Berücksichtigung des jeweiligen Aspektes in den Lehrplänen.



**Tabelle 3: Deskriptive Statistiken der gebildeten Hauptindikatoren**

Dimensionen	N	Mittelwert	SD	Min.	Max.
Kenntnisse	146	0	1	-2.91	2.17
Fertigkeiten	146	0	1	-2.98	2.13
Interessen wecken	146	0	1	-0.68	2.03

*Bemerkung:* Basierend auf den z-standardisierten Werten der Indikatoren.

Grundsätzlich erfolgt die Analyse der Lehrpläne in drei Schritten: allgemeine Auswertung, Unterscheidung nach Schultypen (wobei hier, wo möglich und sinnvoll, nicht nur zwischen allgemeinbildenden und Berufsfachschulen, sondern zwischen insgesamt fünf Schultypen – Gymnasien, FMS, Berufsfachschulen mit BM, Berufsfachschulen ohne BM<sup>56</sup> sowie kaufmännische Grundbildung/Detailhandel – unterschieden wird) sowie nach Sprachregion.

Zur Beantwortung der zweiten Ergänzungsfrage wird die Analyse im Hinblick auf Formales und Struktur auf weitere Bildungsinhalte ausgeweitet. Hierzu kann zunächst ermittelt werden, wie gross der Anteil der politischen Bildung an jenem Fach ist, in welches die politische Bildung hauptsächlich integriert ist. Zudem stellt sich die Frage, welchen Umfang die in den politischen Unterricht fallenden Themen gegenüber anderen Fächern oder Bildungsinhalten erhalten. Deshalb wird der Stellenwert der politischen Bildung im Vergleich zu den Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) erfasst, welche ebenfalls in den meisten Ausbildungsgängen nicht als eigenes Fach, sondern als überfachlicher Kompetenzbereich konzipiert sind.

## 5. Ergebnisse: Umsetzung der politischen Bildung auf Sekundarstufe II

In diesem Kapitel werden die zentralen Befunde dieses Berichts dargelegt. In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse der Lehrplananalyse entlang der beiden Bereiche „Formales und Struktur“ sowie „Vermittelte Inhalte“ deskriptiv präsentiert (5.1). In einem zweiten Schritt folgen vertiefende Analysen, welche insbesondere der Überprüfung der in Kapitel 3.3 aufgestellten Thesen dienen sollen (5.2). Anschliessend wird basierend auf den Ergebnissen ein „Good-Practise“-Vergleich angestellt (5.3). In einem nächsten Schritt werden die Informationen der Lehrpersonen (5.4) sowie der Schülerinnen und Schüler einbezogen (5.5.). Schliesslich soll in Kapitel 5.6 der Stellenwert der politischen Bildung im Vergleich zu anderen Bildungsinhalten untersucht werden.

<sup>56</sup> Im Folgenden wird der Ausdruck Berufsfachschulen ohne BM, falls nicht anders vermerkt, für die Schulklassen verwendet, welche ihre Ausbildung mit einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis, aber ohne BM abschliessen, und in ABU unterrichtet werden. Wenn auf die kaufmännische Grundbildung oder den Detailhandel Bezug genommen wird, für welche der ABU ins Fach „Wirtschaft und Gesellschaft“ integriert ist, wird dies explizit so erläutert.

## 5.1 Die politische Bildung in den Lehrplänen der Sekundarstufe II

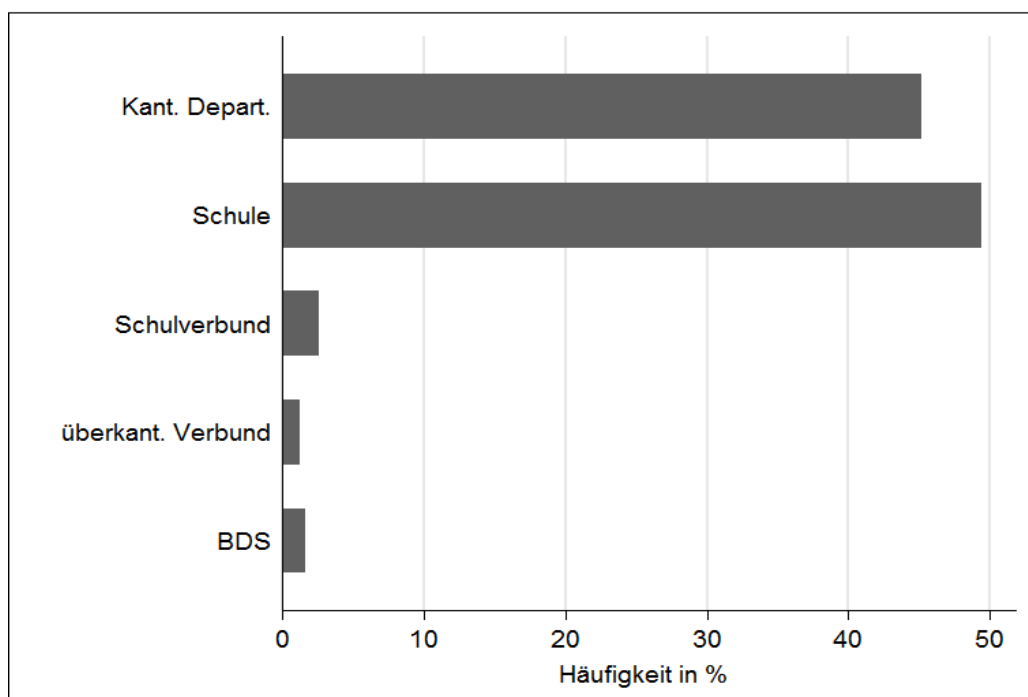
### 5.1.1 Formales und Struktur der Lehrpläne

Wie bereits in Kapitel 4 erläutert, wird die formale und strukturelle Verankerung der politischen Bildung in den Lehrplänen mittels vier Dimensionen analysiert: Herausgeber, Einbettung der politischen Bildung, Umfang sowie Präzision der Lehrpläne betreffend die politische Bildung. Die Ergebnisse der entsprechenden Analysen werden in dieser Reihenfolge präsentiert.

#### *Herausgeber*

Wer primär an der Ausarbeitung des jeweiligen Lehrplans beteiligt ist, gibt vor allem über das Ausmass an Harmonisierung der Unterrichtsgestaltung auf kantonaler Ebene Auskunft. In kleineren Kantonen mit jeweils nur einer Schule pro Schultyp macht es logischerweise wenig Sinn von kantonalen Lehrplänen zu sprechen, allerdings sind auch dort verschiedene Instanzen für die Lehrplangestaltung zuständig. Vor allem in grösseren Kantonen wie bspw. Bern oder St. Gallen wurden bereits vor einigen Jahren auf Sekundarstufe II mehr oder weniger durchwegs kantonale Lehrpläne herausgegeben. Teilweise sind von kantonalen Behörden verfasste Lehrpläne ähnlich wie die eidgenössischen Rahmenlehrpläne etwas weniger umfassend in der Definition der konkreten Inhalte. Allerdings besteht auch hier eine grosse Varianz je nach Kanton und Schultyp (siehe hierzu auch Kapitel 5.2).

**Abbildung 1: Verteilung der Herausgeber der kantonalen und Schullehrpläne (in Prozent)**



*Bemerkung:* Anteil der Lehrpläne nach Herausgeber in Prozent.

Ein Blick auf Abbildung 1 zeigt, dass fast 50 Prozent der Lehrpläne von den entsprechenden Schulen selber ausgearbeitet wurden, dicht gefolgt von einer zweiten Gruppe von Lehrplänen, deren Gestaltung in den Händen der kantonalen Bildungsverantwortlichen lag. Zusätzlich orientieren sich einige Schulen im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung und -inhalte auf Lehrpläne, welche entweder für einzelne Schulen in verschiedenen Kantonen oder für mehrere Kantone gelten. Beispiel für Ersteres ist etwa die Ecole d'agriculture in Colombier, deren Lehrplan für alle Schweizer Berufsschulen im Bereich Landwirtschaft gilt. Unter die zweite Kategorie fallen die neuen, auf dem Rahmenlehrplan von 2012 basierenden BM-Lehrpläne der Romandie, den sog. PER-MP (Plan d'études romand pour la Maturité professionnelle), wobei dieser in einigen Kantonen 1:1 übernommen,<sup>57</sup> in anderen jedoch im Hinblick auf kantonsspezifische Merkmale angepasst wurde.<sup>58</sup> Zudem beruft sich ein kleiner Teil der Berufsfachschulen ohne BM, nämlich jene der Grundbildung Detailhandel, direkt auf den Lehrplan des BDS, verfügt also weder über einen kantonalen noch schulinternen Lehrplan.

#### *Einbettung des Staatskundeunterrichts*

Die zweite Messgrösse bezüglich der formalen und strukturellen Gestaltung betrifft die Einbettung der politischen Bildung in den Gesamtunterricht. Anders als in anderen Ländern, bspw. den USA oder Deutschland (Oser/Reichenbach 2000), wird die politische Bildung sowohl in der Volksschule wie auch auf Sekundarstufe II nicht als eigenes Fach unterrichtet, sondern in Fächer wie Geschichte, Wirtschaft und Recht oder Gesellschaft integriert. Dies entspricht einerseits der Forderung, politische Bildung in möglichst viele Fächer einzubeziehen. Andererseits hingegen birgt dies gleichzeitig die Gefahr einer „Ausfaserung“ der politischen Bildung (Moser-Léchoy 2000: 242) und könnte ausserdem zur Folge haben, dass sich die Zuständigkeit für den Staatskundeunterricht auf viele verschiedene Fachbereiche verteilt, während sich schlussendlich niemand richtig verantwortlich fühlt.

Abbildung 2 listet die verschiedenen Bezeichnungen desjenigen Fachs auf, in welchem politische Bildung primär verankert ist.<sup>59</sup> An allgemeinbildenden Schulen sowie Berufsfachschulen mit BM ist der politische Unterricht primär im Fach Geschichte resp. Geschichte und Politik angesiedelt und wird entsprechend zu einem grösseren oder kleineren Teil mit historischem Bezug gelehrt. Die Lehrpläne der Berufsfachschulen ohne BM hingegen integrieren die politische Bildung mehrheitlich im ABU resp. im Fach Wirtschaft und Gesellschaft (Grundbildung Kaufmann/Kauffrau sowie Detailhandel). Nur ein ganz geringer Teil der Schulen verfügt über einen separaten Lehrplanabschnitt für den Bereich Politik. In den meisten Fällen ist dieser Zusatz allerdings Bestandteil des Lehrplans für das

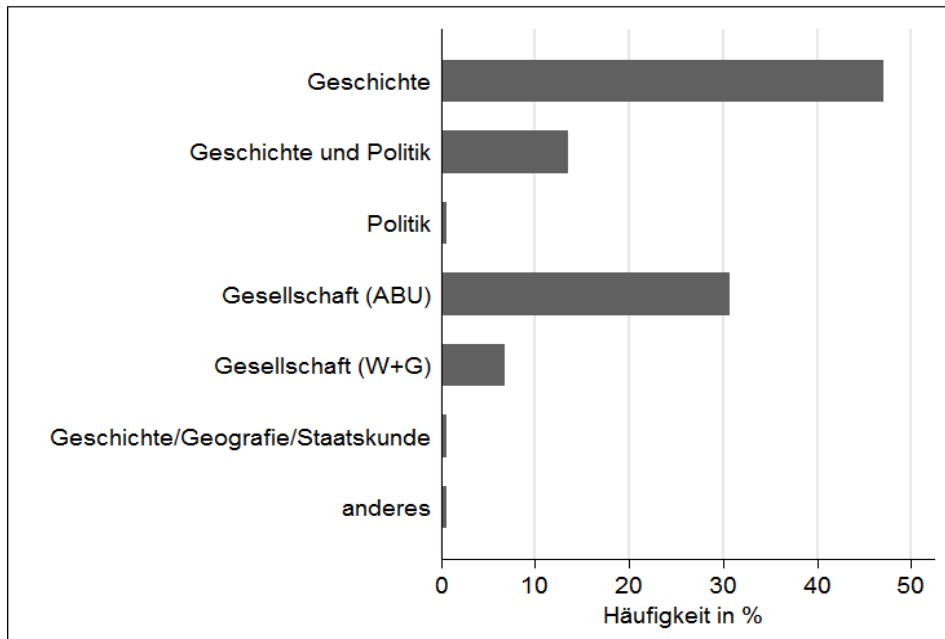
<sup>57</sup> Den PER-MP direkt übernommen haben die Kantone Jura, Waadt und Wallis (französischsprachiger Teil).

<sup>58</sup> Diese Lehrpläne werden hier als von den kantonalen zuständigen Behörden herausgegebene Dokumente behandelt.

<sup>59</sup> In die nachfolgende Analyse der vermittelten Inhalte wurden jedoch neben diesem Fach, in dem die politische Bildung primär verankert ist, weitere Fächer einbezogen, die für politikrelevante Inhalte ebenfalls von Bedeutung sein dürften. Siehe dazu Anhang A3.2.

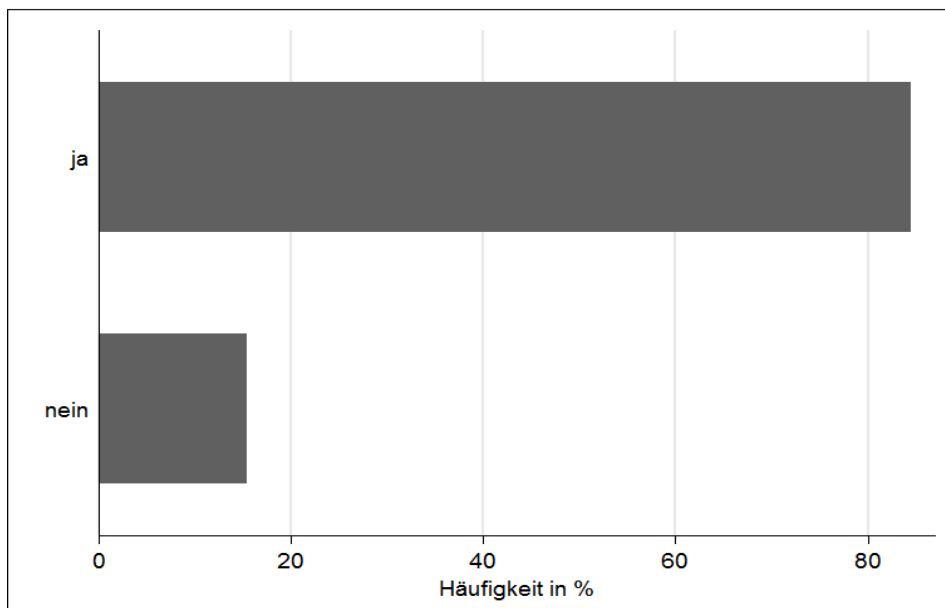
Fach Geschichte oder fasst – falls separat aufgeführt – jene Aspekte zusammen, welche in den einzelnen Fächern im Bereich der politischen Bildung angeführt werden.

**Abbildung 2: Verteilung der Fächerbezeichnungen (in Prozent)**



*Bemerkung:* Fächerbezeichnung in Prozent. Es werden jeweils nur jene Fächer für die Analyse berücksichtigt, in welchen die politische Bildung primär verankert ist.

**Abbildung 3: Erwähnung eines zentralen Ziels für die politische Bildung (in Prozent)**



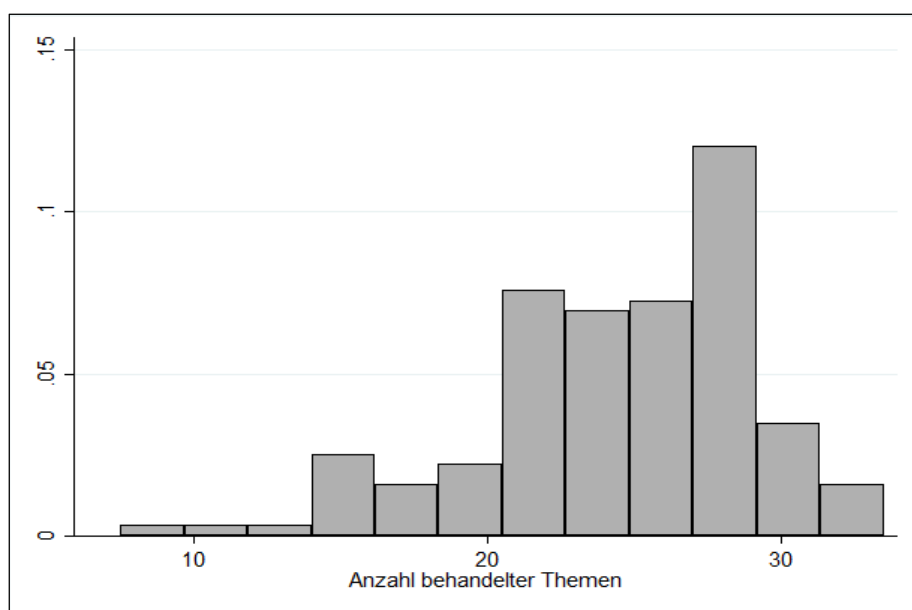
*Bemerkung:* Anteil der Lehrpläne in Prozent, in denen das Ziel des politischen Unterrichts explizit genannt ist, in Prozent.

Demgegenüber wird im Grossteil der Lehrpläne ein zentrales Ziel für die politische Bildung angeführt (vgl. Abbildung 3). Dies ist ein Hinweis darauf, dass der politische Unterricht, wenn auch integriert in andere Fächer, als durchaus relevant betrachtet wird.

#### *Umfang der Lehrpläne betreffend politische Bildung*

Wie bereits in Kapitel 4.2.1 erläutert, ist die Erfassung des Umfangs politischer Bildungsinhalte in den Lehrplänen nicht unproblematisch. Einerseits variieren die Lehrpläne sehr stark in ihrer formalen Ausgestaltung, andererseits ist die politische Bildung nicht nur in einem Fach, sondern in verschiedenen Fächern integriert. Deshalb wird der Umfang der Lehrpläne betreffend die politische Bildung über die Anzahl der behandelten Themen und die Struktur der Lehrpläne betrachtet (siehe auch Anhang 3). Die Analysen bestätigen, dass sich die Lehrpläne unabhängig von Schultyp wie auch Sprachregion sehr stark in ihrem Umfang unterscheiden, was Abbildung 4 illustriert. Trotz der grossen Streuung geht aus der Abbildung hervor, dass mit ungefähr 80 Prozent die Mehrheit der analysierten Lehrpläne zwischen 20 und 30 von insgesamt 65 erfassten Themen einbeziehen.

**Abbildung 4: Anzahl behandelter Themen**

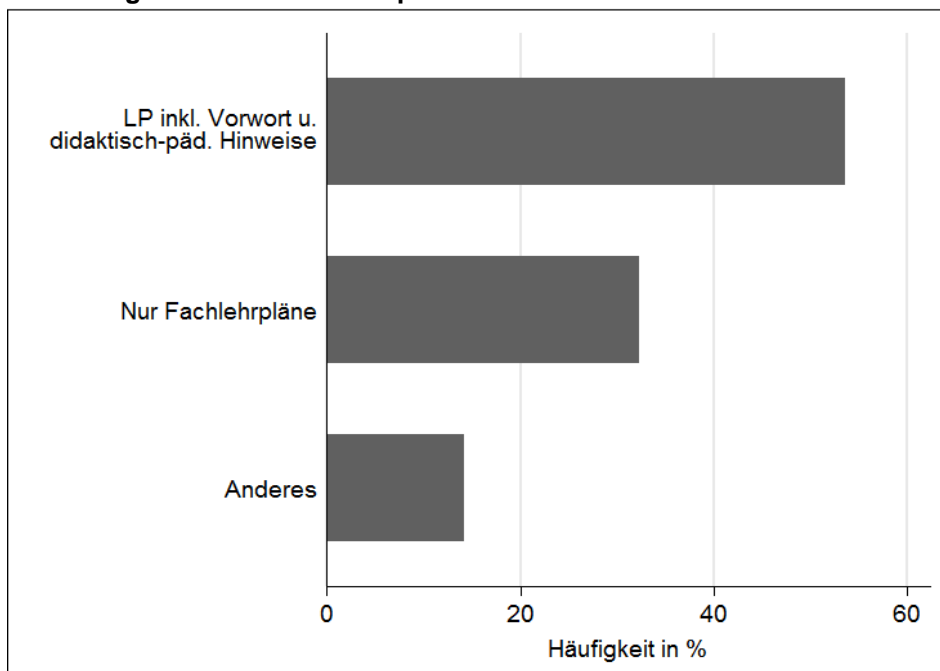


**Bemerkung:** Anzahl Themen politischer Bildung, welche in den Lehrplänen erwähnt werden, wobei die Verteilung der Lehrpläne über die x-Achse zufällig ist.

Abbildung 5 präsentiert einen Überblick über die Struktur der Lehrpläne, d.h. ob nur einzelne Fachlehrpläne vorliegen oder ob der Lehrplan weitere Informationen im Hinblick auf übergeordnete Ziele, didaktisch-pädagogische Richtlinien und andere für den Unterricht und die Umsetzung der Fachlehrpläne wichtige Aspekte enthält – insbesondere im Hinblick auf die politische Bildung. Aus der Analyse geht hervor, dass die Mehrheit der Lehrpläne als umfassendes Dokument vorliegt. Gleichzeitig existieren

aber doch eine beachtliche Anzahl der untersuchten Unterrichtsvorlagen nur in Form einzelner Fachlehrpläne. Die detaillierten Auswertungen machen deutlich, dass die Unterscheidung der verschiedenen Schultypen bzw. Ausbildungsgänge hier wichtige Einblicke erlaubt. Diese werden in Abschnitt 5.2.1 präsentiert.

**Abbildung 5: Struktur der Lehrpläne**



*Bemerkung:* Anteil der Lehrpläne in Prozent.

#### *Präzision*

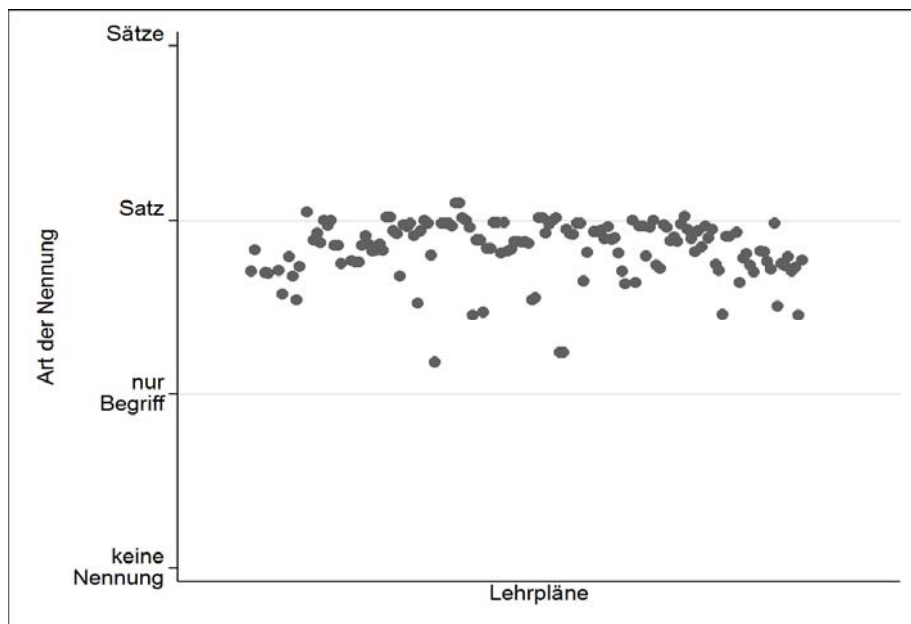
Das letzte Kriterium zur Beurteilung der formalen und strukturellen Gestaltung der Lehrpläne betrifft die Präzision, mit welcher die verschiedenen politischen Themen im jeweiligen Lehrplan aufgeführt sind. Dieses Merkmal wird über die Mittelwerte aller Variablen zur Art der Nennung und zur Genauigkeit im Hinblick auf die Darstellung verschiedener politikrelevanter Themen gemessen (vgl. Kapitel 4.2.1).

Im Hinblick auf die Art der Nennung kann anhand der Abbildung 6 festgestellt werden, dass sich der Grossteil der Beobachtungen rund um die Mittelkategorien bewegt, was darauf hinweist, dass die Themen des politischen Unterrichts zwar generell nicht nur durch Auflistung einiger Begriffe und/oder indirekte Hinweise abgehandelt werden, gleichzeitig aber nur wenige Lehrpläne der politischen Bildung viel Platz und umfassende Ausführungen widmen.

Was die Präzision an sich betrifft, spricht die Genauigkeit, mit der Themen der politischen Bildung in den Lehrplänen dargestellt werden, zeigt sich ein ähnliches Bild wie in Bezug auf die Art der Nennung. Die Mehrheit der Lehrpläne behandelt Themen politischer Bildung hauptsächlich sinngemäss oder sogar

lediglich implizit (nicht dargestellt). Dieses Muster findet sich sowohl in den untersuchten Schultypen wie auch den drei Sprachregionen.

**Abbildung 6: Art der Nennung politikrelevanter Themen**



*Bemerkung:* Mittelwert der Art, mit welcher die verschiedenen Themen im Lehrplan (LP) erwähnt werden. Präzision variiert zwischen „nicht genannt“ (0), „nur Begriff genannt“ (1), „ein Satz zum Thema“ (2) und „mehrere Sätze“ (3), wobei die Verteilung der Lehrpläne über die x-Achse zufällig ist.

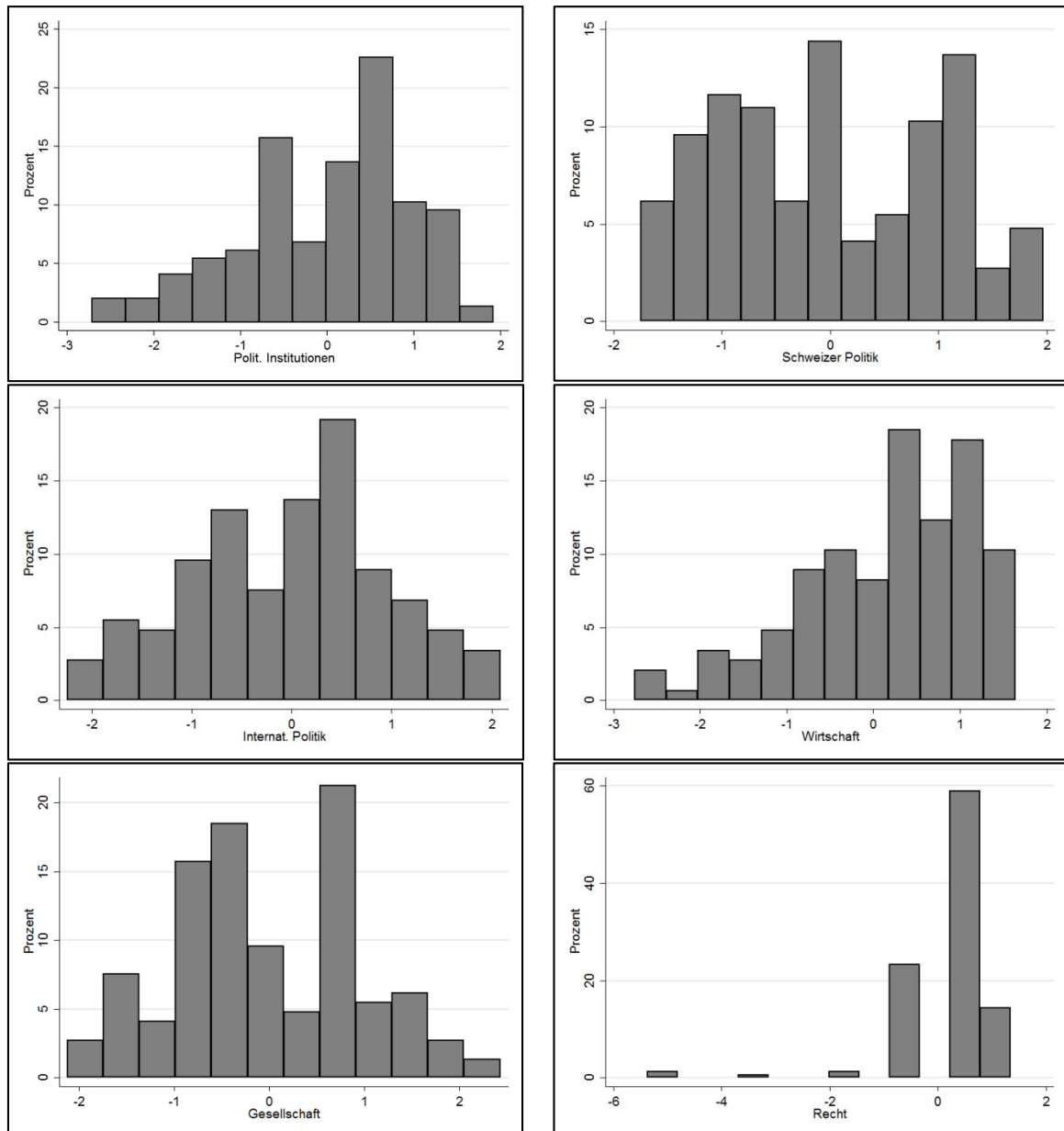
### 5.1.2 Vermittelte Inhalte

Im Folgenden richtet sich der Fokus auf die Handhabung der thematischen und inhaltlichen Kriterien in den untersuchten Lehrplänen, unterteilt in die drei Dimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken*.

#### *Kenntnisse*

Die einzelnen Grafiken in Abbildung 7 illustrieren, was bereits die Analysen zu den formalen Aspekten gezeigt haben, nämlich dass es relativ grosse Unterschiede in der Behandlung der einzelnen Aspekte der Dimension *Kenntnisse* gibt. Ins Auge stechen einerseits die schiefwinklige Verteilung für die Subdimensionen *Wirtschaft* und *Recht*, die darauf verweisen, dass diese beiden Themenbereiche tendenziell stärker behandelt werden als die übrigen Wissensaspekte. Andererseits fällt auf, dass der Bereich *Schweizer Politik* vergleichsweise oft kaum oder nur in geringem Masse einbezogen wird. Für die übrigen drei Subdimensionen ist die Verteilung ausgeglichener, sprich der grösste Teil der Lehrpläne verteilt sich um den Mittelwert. Dies bedeutet, dass die meisten Lehrpläne die Subdimensionen *politische Institutionen*, *internationale Politik* sowie *Gesellschaft* weder sehr oft noch sehr selten berücksichtigen.

**Abbildung 7: Verteilung der Indikatoren im Bereich *Kenntnisse***



**Bemerkung:** Histogramm<sup>60</sup> der z-standardisierte Werte nach Subdimension der Dimension *Kenntnisse* über alle Lehrpläne.

Weitere Analysen zeigen allerdings, dass eine Unterscheidung der Lehrpläne nach Schultyp ein differenzierteres Bild ergibt, indem unter anderem die berufsbildenden Schulen – mit Ausnahme der Ausbildungszweige Kaufmännische Grundbildung und Detailhandel – Wissensaspekte klar stärker berücksichtigen als allgemeinbildende Schulen. Auf diese Unterschiede geht Kapitel 5.2.1.2 detaillierter ein.

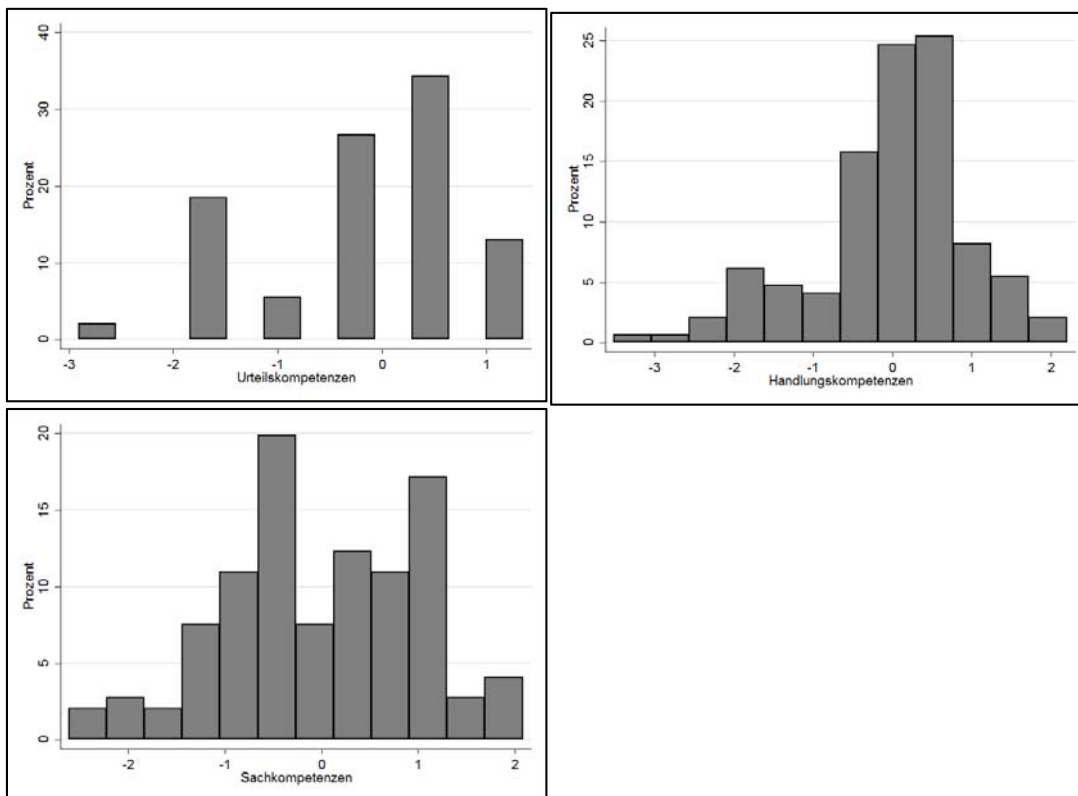
<sup>60</sup> Zu beachten ist, dass die y-Skalen teilweise unterschiedliche Tiefstwerte aufweisen.



## *Fertigkeiten*

Die vermittelten *Fertigkeiten*, die in Bezug auf das politische Engagement und die Beteiligung an politischen Aktivitäten notwendig sind, stellen die zweite inhaltliche Dimension dar. Dazu zählen nebst der Fähigkeit zur Beurteilung politischer Themen und Ereignisse (Urteilskompetenzen) Handlungskompetenzen und Sachkompetenzen. Letztere bezeichnen „jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die es ermöglichen, Kategorien und die ihnen innewohnenden Konzepte des Politischen zu verstehen, über sie zu verfügen sowie sie kritisch weiterentwickeln zu können“ (Krammer 2008: 7).

**Abbildung 8: Verteilung der Indikatoren im Bereich *Fertigkeiten***



**Bemerkung:** Histogramme der z-standardisierte Werte nach Subdimension der Dimension *Fertigkeiten* über alle Lehrpläne.

Wie Abbildung 8 illustriert, zeigt sich ein ähnliches Muster wie für die Wissensdimension, nämlich eine relativ breite Streuung für alle drei Kompetenzbereiche. Gleichzeitig illustrieren die drei Grafiken, dass Handlungskompetenzen insgesamt die am stärksten in die Lehrpläne einbezogenen *Fertigkeiten* darstellen, obwohl sich auch hier der Grossteil der Lehrpläne um die Mittelkategorie bewegt. Im Bereich Sachkompetenzen erreichen immerhin fast 20 Prozent den Wert 1, sprechen diesen Fertigkeiten also eine recht grosse Bedeutung zu. Allerdings ist der Anteil von Lehrplänen, welche unterdurchschnittlich

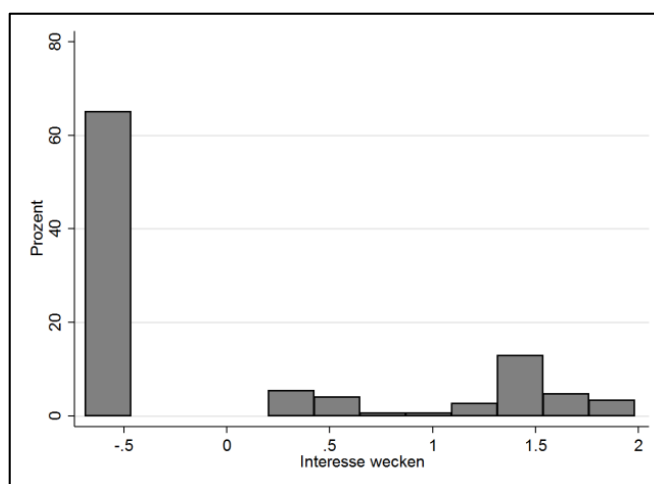
abschneiden, für diese Kompetenz ebenfalls recht gross. Schliesslich fällt auf, dass annähernd 20 Prozent der Lehrpläne die Subdimension Urteilskompetenzen beinahe gar nicht einbeziehen.

Darüber hinaus gibt es für fast alle Kategorien der ersten beiden Dimensionen *Kenntnisse* und *Fertigkeiten* eindeutig mehr Ausreisser nach unten als nach oben (bspw. reichen die Werte für die Subdimension Urteilskompetenzen von -2.9 bis 1.4). Unter den untersuchten Lehrplänen gibt es also mehr Fälle, die im Vergleich zu den übrigen unterdurchschnittlich abschneiden, als solche, die die einzelnen Subdimensionen sehr ausführlich und genau einbeziehen. Hier gäbe es sicherlich Verbesserungspotenzial, bspw. durch die Festlegung verbindlicher Mindeststandards, welche für alle Schultypen auf Sekundarstufe II gelten.

### *Interesse wecken*

Der letzte Aspekt zur inhaltlichen und thematischen Gestaltung der Lehrpläne auf Sekundarstufe II betrifft das politische Interesse, sprich ob und inwiefern in den jeweiligen Lehrplänen unter politischer Bildung nicht nur die Vermittlung von *Kenntnissen* und *Fertigkeiten* verstanden wird, sondern auch die Aufgabe, in den Schülerinnen und Schülern das Interesse am politischen Leben und politischen Prozessen zu wecken. Diesen Aspekt erachten wir wie erwähnt insofern als zentral, als das politische Interesse in der Literatur als einer der wichtigsten Faktoren im Hinblick auf das politische Engagement gesehen wird (Kapitel 4.2.2).

**Abbildung 9: Verteilung des Indikators *Interesse wecken***



*Bemerkung:* Histogramm der z-standardisierte Werte der Dimension *Interesse wecken* über alle Lehrpläne.

Abbildung 9 zeigt, dass im Vergleich zu den beiden bisher untersuchten Dimensionen des politischen Unterrichts der Aspekt *Interesse wecken* im überwiegenden Teil der untersuchten Lehrpläne unter-

durchschnittlich prominent Eingang findet. So zeigt die vorliegende Analyse, dass in einer vergleichsweise geringen Anzahl von Lehrplänen explizit das Ziel formuliert wird, im Rahmen des Unterrichts Interesse und Neugier am Politischen zu wecken. In noch weniger Fällen wird gemäss Abbildung 14 implizit darauf hingewiesen, dass der politische Unterricht nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch das Interesse der Schülerinnen und Schüler an der Politik hervorrufen soll. Wie weitere Analysen zeigen, trifft die relative Vernachlässigung dieses gemäss Literatur so wichtigen Aspektes nicht auf alle Schultypen und Sprachregionen in gleichem Masse zu (siehe dazu Kapitel 5.2.1 und 5.2.2).

### 5.1.3 Zwischenfazit: Deskriptive Befunde zur Umsetzung der politischen Bildung in den Lehrplänen

Es kann festgehalten werden, dass sowohl in Bezug auf formale resp. strukturelle wie auch auf inhaltliche Aspekte politischer Bildung grosse Unterschiede zwischen den Lehrplänen bestehen. Zwar beinhaltet eine eindeutige Mehrheit der Lehrpläne ein ausformuliertes, zentrales Ziel für die politische Bildung. Die konkrete Verankerung politikrelevanter Inhalte in den übergeordneten Fächern wie Geschichte oder dem allgemeinbildenden Unterricht (ABU) fällt aber sehr unterschiedlich aus. Hervorzuheben ist, dass von den drei Dimensionen der politischen Bildung insbesondere die Dimension *Interesse wecken* in einem wesentlichen Teil der Lehrpläne kaum Eingang findet, während die Vermittlung von *Kenntnissen* und *Fertigkeiten* weit stärker einbezogen wird. Schliesslich haben die Analysen dieses Kapitels bereits darauf hingewiesen, dass es systematische Unterschiede nach Schultypen und Sprachregionen gibt. Detailliertere Auswertungen bieten sich deshalb an und werden im Folgenden (Kapitel 5.2) präsentiert.

## 5.2 Determinanten der Umsetzung

In den folgenden Abschnitten stehen basierend auf den in Kapitel 3.3 formulierten Thesen die Unterschiede zwischen den verschiedenen Schultypen (Gymnasien, Fachmittelschulen, Berufsfachschulen mit Berufsmaturität sowie Berufsfachschulen ohne Berufsmaturität<sup>61</sup>), zwischen den drei Sprachregionen (Deutschschweiz, Romandie und Tessin)<sup>62</sup> sowie nach Herausgeberschaft der Lehrpläne im Zentrum.

---

<sup>61</sup> Wobei letztere noch in zwei Kategorien unterteilt wird: Berufsgruppen, die spezifischen ABU besuchen, und Berufsrichtungen mit integriertem ABU, wobei sich die zweite Gruppe in unserem Sample aus Lehrplänen für die kaufmännische Grundbildung und die Ausbildung im Bereich Detailhandel zusammensetzt.

<sup>62</sup> Da Berufsfachschulen und allgemeinbildende Schulen im Kanton Graubünden regional geführt werden und die offizielle Sprache entsprechend Deutsch ist, wird nur zwischen drei Sprachregionen unterschieden sowie für die italienischsprachige Schweiz ausschliesslich auf den Kanton Tessin Bezug genommen.

### *5.2.1 These 1: Die Umsetzung der politischen Bildung nach Schultyp*

Zunächst richten wir den Fokus auf Unterschiede in der Umsetzung der politischen Bildung nach Schultyp. Zu erwarten wäre gemäss These 1, dass insbesondere allgemeinbildende Schulen angesichts der vergleichsweise höheren Anzahl zur Verfügung stehender Lektionen sowie ihrer allgemeinbildenden Ausrichtung politische Themen stärker integrieren als Berufsfachschulen, welche von den Lernenden nur an ein bis zwei Tagen besucht werden. Die im Folgenden präsentierten Analyseergebnisse ergeben allerdings ein etwas anderes Bild: Insgesamt zeigt sich, dass sich BM-Lehrpläne, welche sich bereits nach dem neuen Rahmenlehrplan von 2012 richten, politische Themen vergleichsweise am umfassendsten und genauesten einbeziehen. Diese Ergebnisse werden im nächsten Unterkapitel detaillierter dargelegt, angefangen mit den formalen und strukturellen Aspekten.

#### 5.2.1.1 Formales und Struktur

Vorweg kann festgehalten werden, dass sowohl betreffend der Herausgeberschaft sowie der Präzision, mit der politische Aspekte wiedergegeben werden, keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Schultypen festgestellt werden können. Demgegenüber zeigen sich für die übrigen formalen und strukturellen Aspekte jedoch durchaus Unterschiede beim Vergleich der Schultypen, auf welche deshalb genauer eingegangen wird.

#### *Einbettung der politischen Bildung*

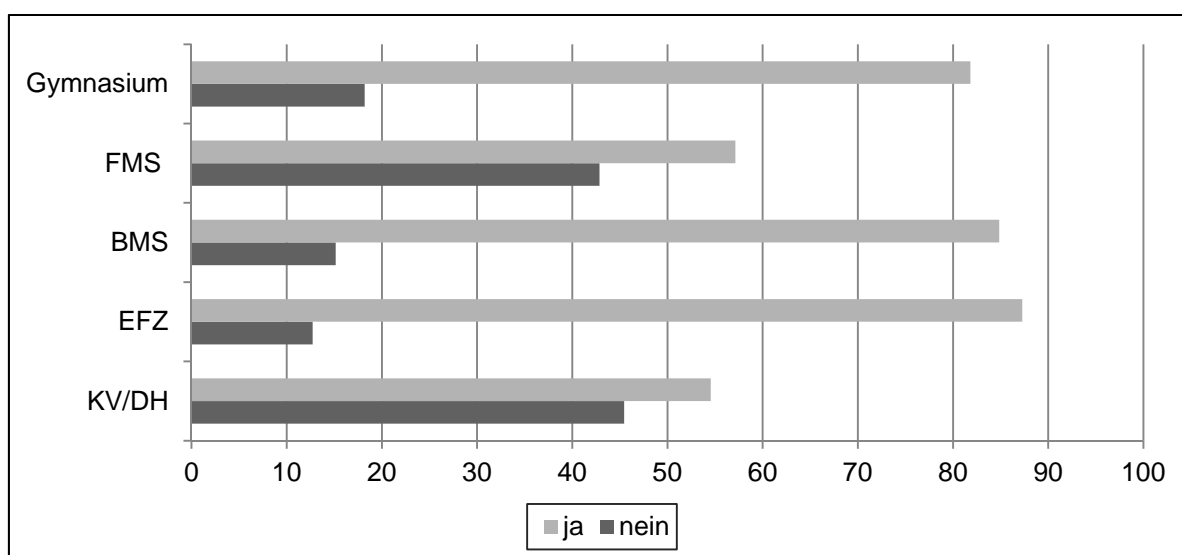
Für den Bereich der Berufsschulbildung ist anzumerken, dass die Bezeichnung des Fachs, in welchem die politische Bildung integriert ist, durch die jeweiligen eidgenössischen Rahmenlehrpläne festgelegt ist. So heisst dieses Fach an Berufsfachschulen ohne BM „allgemeinbildender Unterricht“, oder kurz ABU. An Berufsfachschulen mit BM wird, je nachdem, auf welchem Rahmenlehrplan die Lehrpläne fassen, eine Doppelbezeichnung verwendet (entweder „Geschichte und Staatslehre“ oder „Geschichte und Politik“). In den Lehrplänen für angehende Kaufleute resp. Detailhandelsfachleute schliesslich lautet die Bezeichnung „Gesellschaft“ (Teil des Bereichs „Wirtschaft und Gesellschaft“).

Entsprechend unterscheiden sich die Bezeichnungen des Fachs nur an allgemeinbildenden Schulen. Dabei zeigt sich, dass an Gymnasien lediglich in einzelnen Fällen eine Doppelbezeichnung wie „Geschichte und Politik“ oder „Geschichte und Staatskunde“ verwendet wird. In den meisten Fällen taucht hingegen „Politik“ nicht im Name des Fachs auf. Auch an Fachmittelschulen wird das Fach Geschichte mehrheitlich ohne einen auf die politische Bildung bezogenen Zusatz verwendet. Allerdings beträgt das Verhältnis etwa 3:2, sprich immerhin etwa 40 Prozent der untersuchten FMS-Lehrpläne verwenden einen Doppelnamen (nicht dargestellt).

### *Politische Bildung als zentrales Ziel*

Generell findet in der grossen Mehrheit der Lehrpläne ein klares Ziel bezüglich der politischen Bildung Erwähnung. Abbildung 10 illustriert jedoch, dass die Unterschiede zwischen den Schultypen beträchtlich sind. Insbesondere in den Lehrplänen für die Fachmittelschulen sowie für die berufliche Grundbildung in den Bereichen Kaufmännisches und Detailhandel ist der politische Unterricht als Ziel der entsprechenden Ausbildung vergleichsweise weniger bedeutend. Nur in gut der Hälfte der Lehrpläne dieser Schulen wird politische Bildung explizit als Ziel genannt.

**Abbildung 10: Erwähnung eines zentralen Ziels für die politische Bildung nach Schultyp**



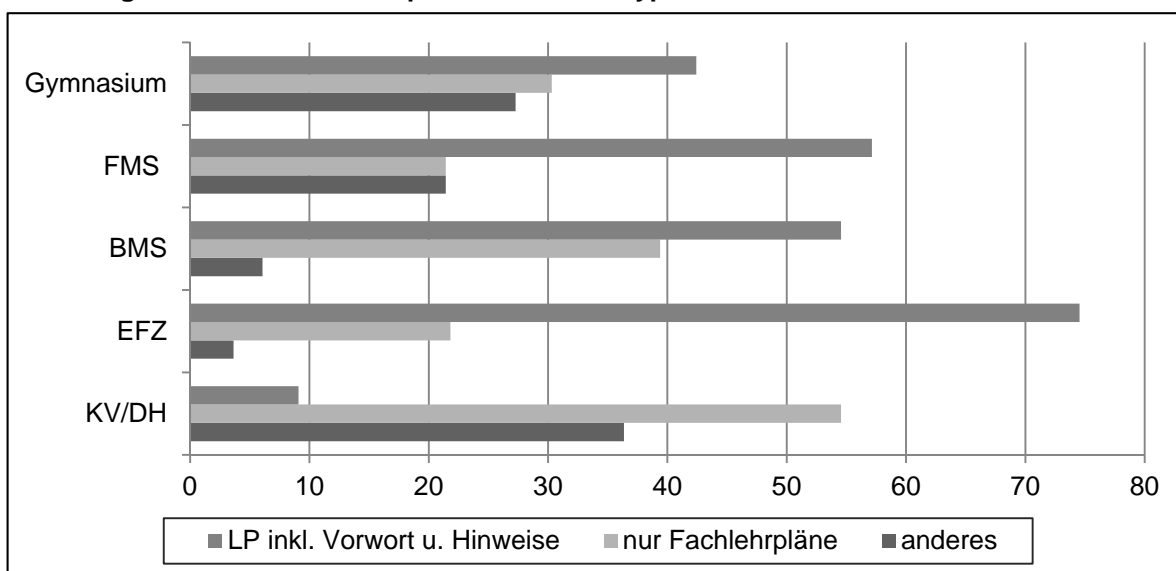
*Bemerkung:* Erwähnung eines zentralen Ziels im Hinblick auf die politische Bildung nach Schultyp in Prozent.

### *Umfang*

Im Hinblick auf die Anzahl behandelter Themen sind die Unterschiede innerhalb der einzelnen Schultypen relativ gross, so dass sich keine klaren Muster zwischen den Schultypen ausmachen lassen. Einzig für die beiden Typen Berufsfachschulen mit BM sowie kaufmännische Ausbildung/Detailhandel lassen sich gewisse Tendenzen feststellen: Während der Grossteil der BM-Lehrpläne überdurchschnittlich viele Themen einbezieht, schneiden die Lehrpläne für angehende Kaufleute und Detailhandelsfachleute unterdurchschnittlich ab.

Betreffend der Struktur der Lehrpläne fällt auf, dass im Bereich der kaufmännischen Grundbildung und im Detailhandel die Mehrheit der Lehrpläne nur als Fachlehrpläne vorliegt, wohingegen die ABU-Lehrpläne grösstenteils weitere Informationen zum Unterricht und der didaktisch-pädagogischen Ausrichtung beinhalten (Abbildung 11).

**Abbildung 11: Struktur der Lehrpläne nach Schultyp**



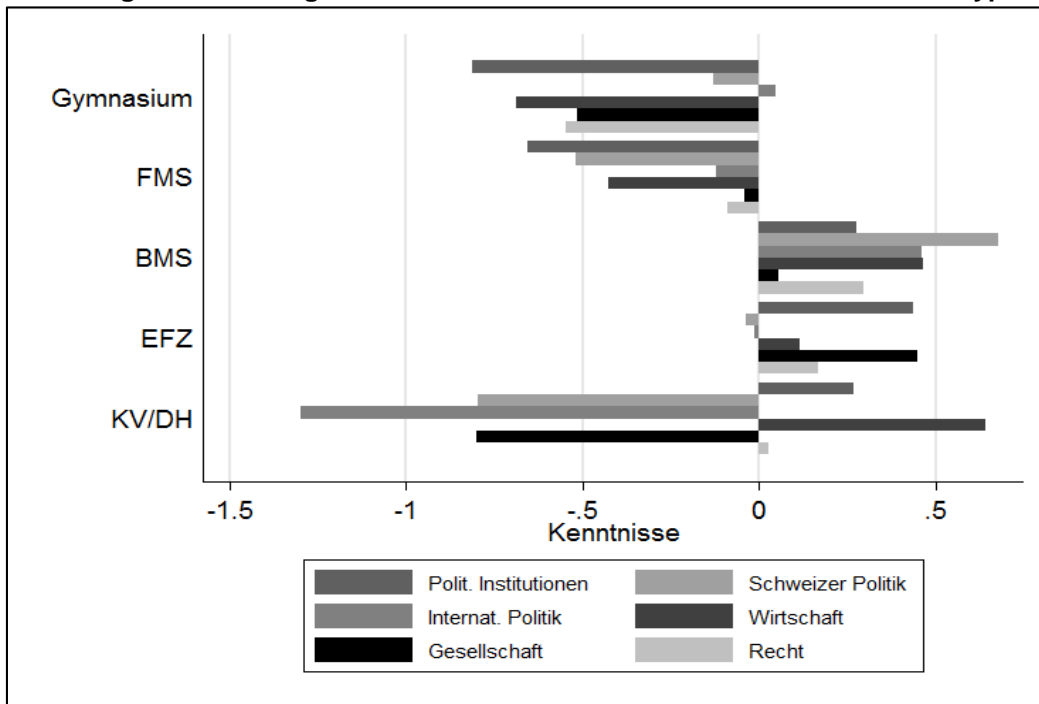
*Bemerkung:* Anteil der Lehrpläne pro Kategorie und nach Schultyp in Prozent.

Auch an Fachmittelschulen und Berufsfachschulen mit BM liegt ein Grossteil der Lehrpläne in umfassender Form, sprich inklusive Vorwort und Hinweise für den Unterricht, vor. Diese verweisen zwar meist nicht direkt auf Ziele oder thematische Inhalte im Bereich Politik, erläutern aber oftmals, wie der Unterricht gestaltet und welche Prinzipien darin beachtet werden sollen. Beispiele für solche didaktisch-pädagogischen Hinweise sind eine handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung, die Bedeutung von diskursiven Unterrichtsformen oder die Relevanz demokratischer Werte wie Offenheit, Toleranz, Bildung und Vertretung der eigenen Meinung sowie Akzeptanz, aber auch Hinterfragen anderer Positionen. All diese Aspekte können gerade für die politische Bildung als wichtig erachtet werden. Solche indirekten Hinweise auf die Umsetzung und die Bedeutung der politischen Bildung fehlen entsprechend, wenn nur die einzelnen Fachlehrpläne vorliegen.

#### 5.2.1.2 Vermittelte Inhalte

Nun wird der Fokus auf die vermittelten Inhalte gelegt. Der Blick auf Abbildung 12 zeigt, dass vor allem Lehrpläne der Berufsfachschulen mit BM Themen politischer Bildung über alle Unterkategorien hinweg am stärksten integrieren – d.h. einerseits am häufigsten erwähnen, andererseits aber auch am präzisesten erläutern –, gefolgt von den Berufsfachschulen ohne BM. Mit Ausnahme des Bereichs Wirtschaft finden sich in den Lehrplänen der kaufmännischen und der Detailhandelsgrundbildung am wenigsten Hinweise auf den politischen Unterricht.

**Abbildung 12: Verteilung der Indikatoren im Bereich *Kenntnisse* nach Schultyp**



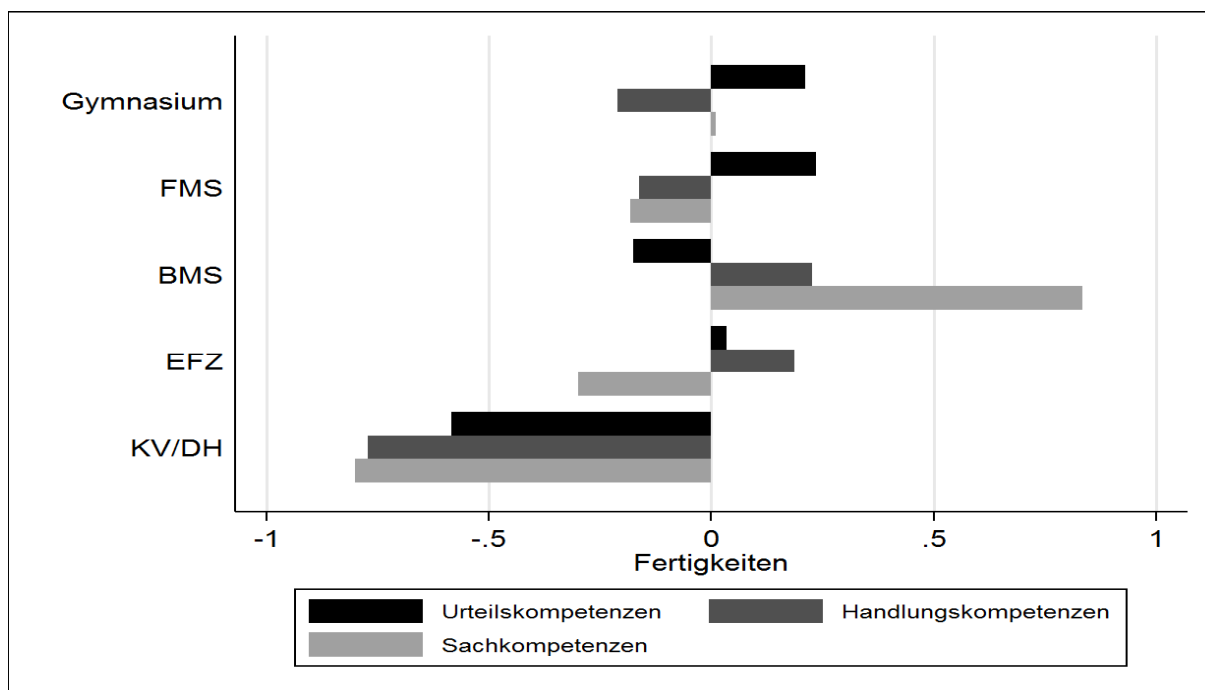
*Bemerkung:* z-standardisierte Werte der Dimension *Kenntnisse* nach Schultyp. Null steht für eine mittlere Ausprägung, während positive Werte einer überdurchschnittlichen Ausprägung und negative Werte einer unterdurchschnittlichen Ausprägung entsprechen.

Hinsichtlich der Behandlung der einzelnen Wissensaspekte kann über die Schultypen hinweg kein Gegenstandsbereich identifiziert werden, welcher in allen Lehrplänen vergleichsweise oft behandelt wird. Wie bereits erwähnt, überwiegen im Bereich kaufmännische Grundbildung und Detailhandel wirtschaftliche Themen, wohingegen an Gymnasien ein Fokus auf Themen internationaler Politik gerichtet wird. Demgegenüber legen Lehrpläne der Berufsfachschulen (ohne BM) besonderen Wert auf die Vermittlung politisch-institutioneller und gesellschaftlicher Wissensaspekte, während den Themenbereichen Schweizer und internationale Politik mit Abstand am wenigsten Gewicht beigemessen wird. Praktisch durchgehend hohe Werte erzielen die Lehrpläne der Berufsfachschulen mit BM. Das vielleicht überraschendste Ergebnis ist das vergleichsweise „schlechte“ Abschneiden der Fachmittelschulen und Gymnasien, die im Gegensatz zu den berufsbildenden Schulen über die höchste Anzahl an Wochenlektionen verfügen. Allerdings integrieren diese Schultypen auch am meisten verschiedene Fächer, was dazu führen könnte, dass gewissen Aspekten – wie eben bspw. der politischen Bildung – aufgrund der Fülle an Unterrichtsthemen weniger Aufmerksamkeit geschenkt, dafür in möglichst vielen Bereichen ein Grundlagewissen vermittelt wird. Da die politische Bildung nicht ein eigenes Gefäss in Form eines eigenständigen Fachs darstellt, rückt der politische Unterricht möglicherweise aufgrund anderer, für den Fachbereich, in welchem politische Bildung primär eingebettet ist, zentralere Basiskonzepte in den Hintergrund.

## Fertigkeiten

Im Unterschied zu der Wissensvermittlung sind die Unterschiede zwischen den verschiedenen Schultypen im Bereich der *Fertigkeiten* weniger deutlich (Abbildung 13).

**Abbildung 13: Verteilung der Indikatoren im Bereich *Fertigkeiten* nach Schultyp**



*Bemerkung:* z-standardisierte Werte der Dimension *Fertigkeiten* nach Schultyp. Null steht für eine mittlere Ausprägung, während positive Werte einer überdurchschnittlichen Ausprägung und negative Werte einer unterdurchschnittlichen Ausprägung entsprechen.

Die Lehrpläne für die Ausbildung im kaufmännischen Bereich und im Detailhandel schneiden im Hinblick auf die Vermittlung von Kompetenzen in allen drei untersuchten Bereichen wiederum klar am schlechtesten ab. Für die übrigen Schultypen fallen die Ergebnisse allerdings je nach Kompetenzbereich recht unterschiedlich aus, wobei meist eine Kategorie von sogenannten Skills stärker resp. weniger stark berücksichtigt wird. Wie aufgrund der Betonung handlungsorientierten Unterrichts in den Rahmenlehrplänen der berufsbildenden Schulen zu erwarten ist, werden an diesen Schulen (wiederum ausgenommen die Lehrpläne für die kaufmännische Ausbildung und den Detailhandel) die Handlungskompetenzen im Vergleich zu den Gymnasien und den FMS stärker gefördert. Darüber hinaus wird die dritte Kategorie, die Sachkompetenzen, an Berufsfachschulen mit BM am häufigsten und genauesten in die entsprechenden Lehrpläne einbezogen.<sup>63</sup> Demgegenüber werden die Urteilskompetenzen, die auf die Beurteilung politischer Entscheidungen sowie der Hinterfragung

<sup>63</sup> Dieser Unterschied ist jedoch nur im Vergleich zu KV/DH statistisch signifikant.

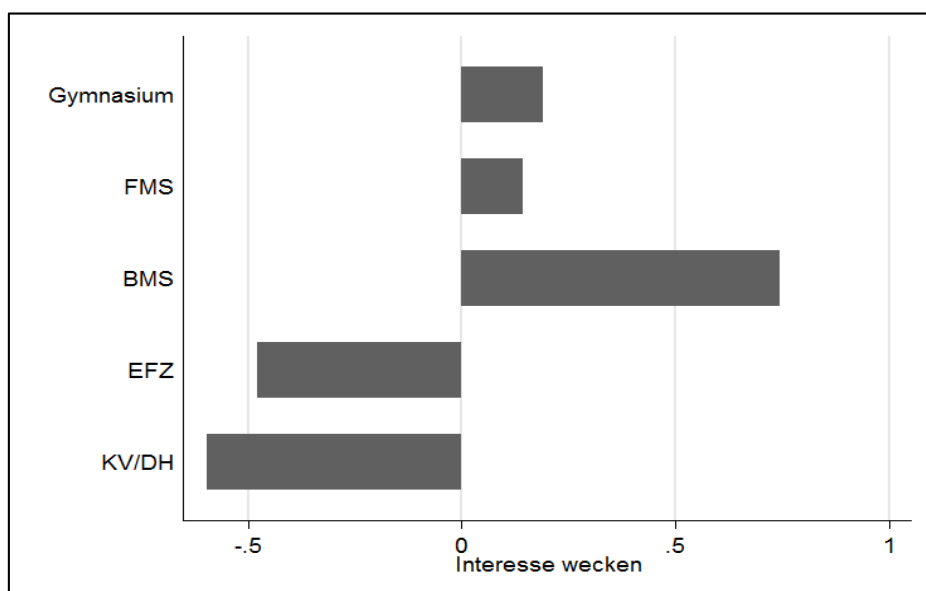


und Akzeptanz anderer Meinungen abzielen, in den Lehrplänen der Gymnasien und Fachmittelschulen am stärksten gewichtet.

### *Interesse wecken*

Angesichts der bisherigen Ergebnisse überrascht es wenig, dass der letzten der drei inhaltlichen Dimensionen wiederum an Berufsfachschulen mit BM vergleichsweise grosse Bedeutung beigemessen wird. Umgekehrt lassen Lehrpläne der Berufsfachschulen ohne BM (inkl. Kaufmännische Grundbildung und Detailhandel) diesen Faktor mehr oder weniger ausser Acht (Abbildung 14).

**Abbildung 14: Verteilung der Indikatoren im Bereich *Interesse wecken* nach Schultyp**



*Bemerkung:* z-standardisierte Werte der Dimension *Interesse wecken* nach Schultyp. Null steht für eine mittlere Ausprägung, während positive Werte einer überdurchschnittlichen Ausprägung und negative Werte einer unterdurchschnittlichen Ausprägung entsprechen.

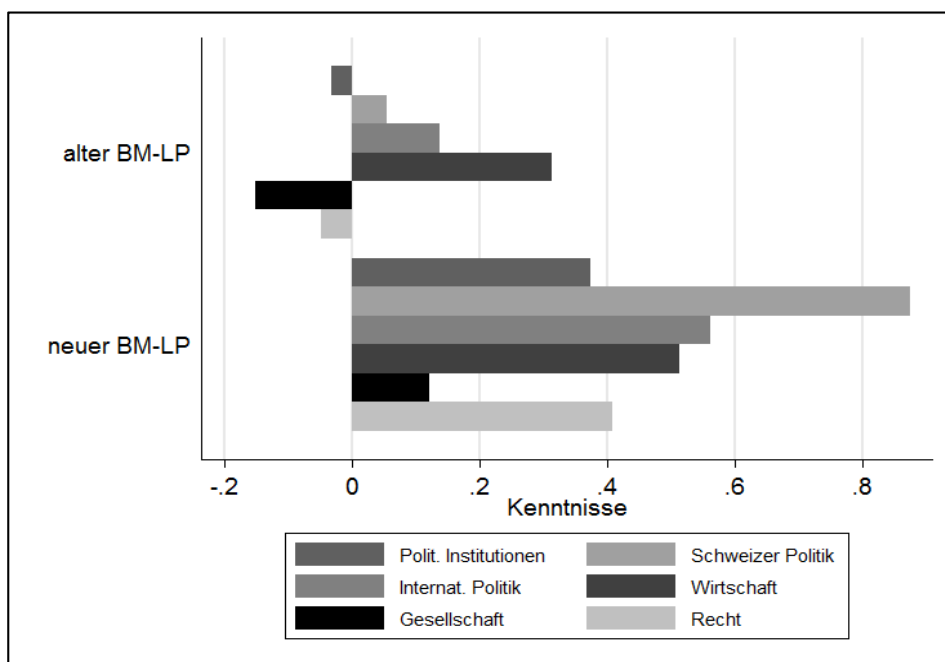
Dies erklärt sich vor allem aus der Tatsache, dass dieser Dimension im neuen BM-Rahmenlehrplan von 2012 grosse Bedeutung zugeschrieben wird. Mehrfach wird unter den überfachlichen Kompetenzen auf das Ziel verwiesen, dass Schülerinnen und Schüler das politische Geschehen mit Interesse verfolgen resp. ein „Interesse an Politik (...) entwickeln“ (vgl. Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität 2012: 117).

#### 5.2.1.3 Der Vergleich alter und neuer BM-Lehrpläne

Angesichts des fast durchwegs überdurchschnittlichen Abschneidens der BM-Lehrpläne betrachten wir diesen Schultyp in einem nächsten Schritt etwas detaillierter, und zwar anhand eines Vergleichs von Lehrplänen nach dem „alten“ und denjenigen nach dem „neuen“ BM-Rahmenlehrplan. Zwar liegt

der Fokus des vorliegenden Expertenberichts nicht auf einem Vergleich über die Zeit, dennoch kann diese Betrachtungsweise allenfalls Hinweise darauf geben, inwiefern Rahmenlehrpläne die Ausgestaltung der konkreten Lehrpläne beeinflussen.<sup>64</sup>

**Abbildung 15: Vergleich der Lehrpläne nach altem und neuem RLP-BM im Bereich *Kenntnisse***



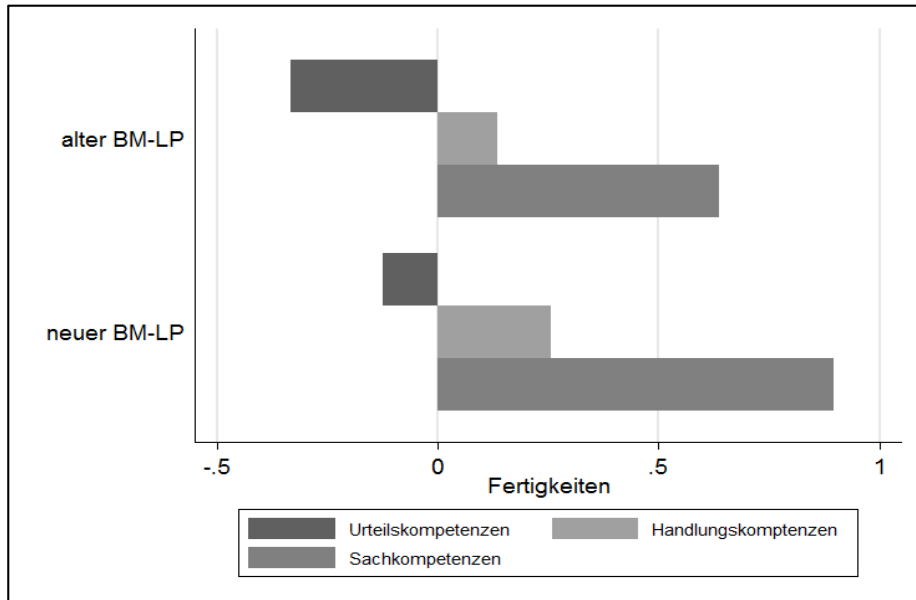
*Bemerkung:* z-standardisierte Werte der Dimension *Kenntnisse*

Der neue Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität von 2012 sieht vor, dass die kantonalen bzw. Schullehrpläne für die Berufsmittelschulen bis spätestens zu Beginn des neuen Schuljahres 2015 entsprechend angepasst werden. Zum Zeitpunkt der vorliegenden Analysen (Stichtag: Ende April 2015) lagen jedoch noch nicht alle aktualisierten Lehrpläne vor. Dies erlaubt einen direkten Vergleich derjenigen Lehrpläne, welche bereits angepasst wurden, mit jenen, welche noch auf den Vorgängerversionen des neuen RLP fussen.

Die in den Abbildungen Abbildung 15, Abbildung 16 und Abbildung 17 dargestellten Analyseergebnisse deuten darauf hin, dass in den untersuchten Lehrplänen, die bereits auf dem neuen RLP-BM von 2012 beruhen, direkt und indirekt politische Themen in allen drei Dimensionen stärker und präziser einbezogen werden.

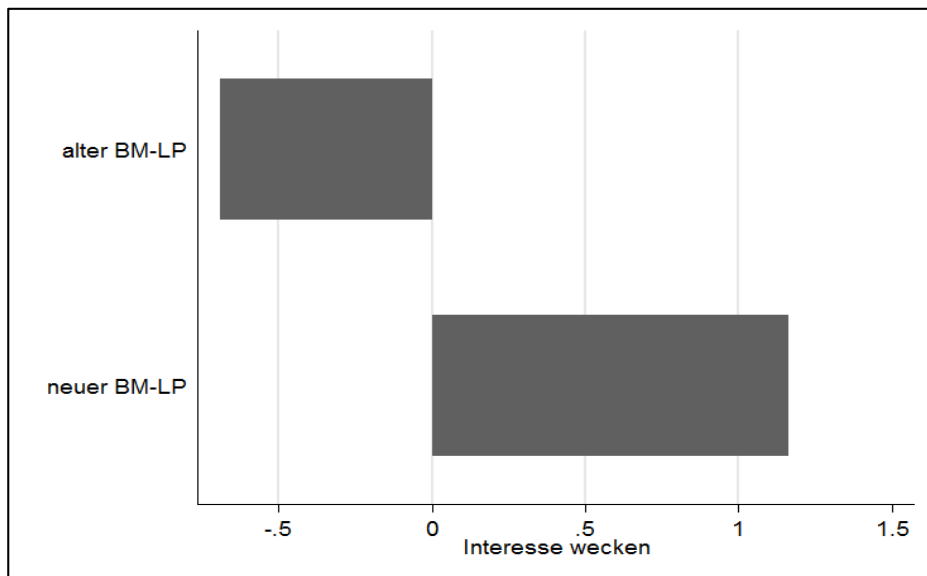
<sup>64</sup> Allerdings ist bei der Interpretation der Ergebnisse insofern Vorsicht geboten, als einerseits die Fallzahl sehr tief ist (25 „neue“ und acht „alte“ Lehrpläne) und andererseits möglicherweise ein Selbstselektionseffekt vorliegt: Wer den neuen Rahmenlehrplan bereits im Schullehrplan umgesetzt hat, gehört vermutlich eher zu den ohnehin „Aktivieren“. Aus statistischer Sicht ist in der Tat lediglich der Unterschied in der Dimension *Interesse wecken* signifikant.

**Abbildung 16: Vergleich der Lehrpläne nach altem und neuem RLP-BM im Bereich *Fertigkeiten***



*Bemerkung:* z-standardisierte Werte

**Abbildung 17: Vergleich der Lehrpläne nach altem und neuem RLP-BM im Bereich *Interesse wecken***



*Bemerkung:* z-standardisierte Werte

Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass der politischen Bildung u.a. durch die Vorgaben im RLP-BM von 2012 in den neuen Lehrplänen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Hervorzuheben ist insbesondere auch der Fakt, dass nach dem neuen RLP die politische Bildung verstärkt nicht nur *Kennt-*

nisse und *Fertigkeiten* weitergeben, sondern explizit auch dazu beitragen soll, das Interesse am Politischen und den damit verbundenen Prozessen und Möglichkeiten zu wecken.

### 5.2.2 These 2: Sprachregionale Unterschiede in der Umsetzung der politischen Bildung

In diesem Kapitel stehen die sprachregionalen Unterschiede im Vordergrund. Basierend auf der einschlägigen Literatur zur politischen Bildung in der Schweiz und gemäss These 2 ist zu erwarten, dass die politische Bildung in der lateinischen Schweiz eine bedeutendere Rolle spielt als in den Lehrplänen der Deutschschweiz. Die im Folgenden präsentierten Ergebnisse sprechen jedoch mit einigen Ausnahmen eher für das Gegenteil, d.h. für einen vergleichsweise stärkeren Einbezug politischer Aspekte in der Deutschschweiz.

#### 5.2.2.1 Formales und Struktur

Ähnlich wie beim Vergleich der Lehrpläne nach Schultyp finden sich hinsichtlich der Herausgeber-schaft keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Sprachregionen. Bezüglich der Fächerbezeichnung ist die Zahl der Lehrpläne, in denen der Begriff Politik in den Fächernamen integriert wird, so gering, dass eine weitere sprachregionale Differenzierung wenig sinnvoll erscheint. Für die übrigen Indikatoren im Bereich Formales und Struktur lassen sich hingegen sprachregionale Unterschiede feststellen, wenn auch teilweise nicht sehr grosse.

#### *Politische Bildung als zentrales Ziel*

Obwohl der Anteil der Lehrpläne, in denen explizit ein Ziel im Bereich des politischen Unterrichts genannt wird, generell hoch ist, weisen die Lehrpläne der lateinischen Schweiz diesbezüglich einen noch höheren Wert auf als jene in der Deutschschweiz. Dieser grobe Indikator stützt somit den Befund von Moser-Léchoy (2000), wonach die politische Bildung gerade in der Romandie einen vergleichsweise hohen Stellenwert besitzt.

**Tabelle 4: Politische Bildung als zentrales Ziel – sprachregionale Unterschiede**  
 (Angaben in Prozent)

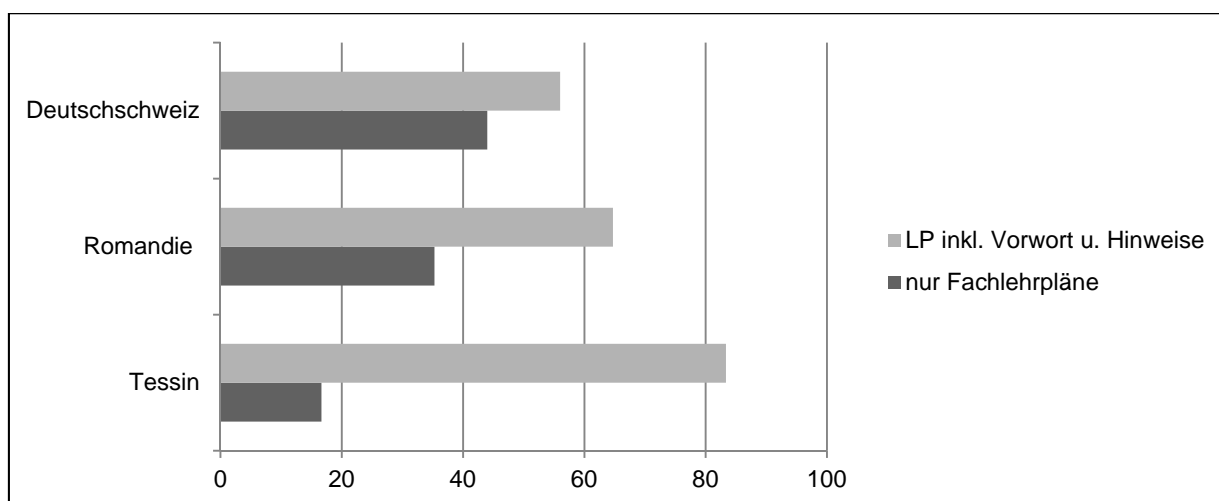
Politische Bildung als zentrales Ziel genannt	Deutschschweiz	lateinische Schweiz
Ja	76,0	89,1
Nein	24,0	10,9
<i>N</i>	100	46

*Bemerkung:* Anteil der Lehrpläne mit und ohne explizites Ziel im Bereich politische Bildung. Der Mittelwertunterschied ist auf dem 5%-Niveau statistisch signifikant.

## Umfang

Im Hinblick auf die Anzahl für die Staatskunde relevanter Themen weisen die Ergebnisse hingegen darauf hin, dass insbesondere in der Deutschschweiz die Streuung zwischen den Lehrplänen sehr gross ist, wobei in der Mehrheit der Lehrpläne zwischen 20 und etwas über 30 verschiedene Themen behandelt werden. Damit werden in den Lehrplänen der Deutschschweiz im Durchschnitt signifikant mehr Themen abgedeckt als dies in der lateinischen Schweiz der Fall ist (der Mittelwert beträgt 25 in der Deutschschweiz und 23 im lateinischen Sprachraum).

**Abbildung 18: Struktur der Lehrpläne nach Sprachregion in Prozent**



*Bemerkung:* Struktur der Lehrpläne nach Schultyp.

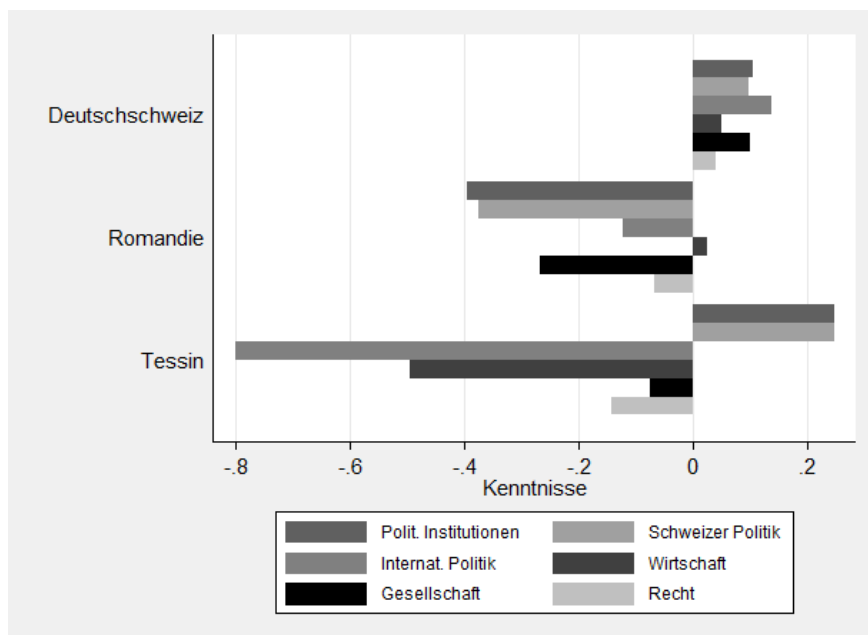
Schliesslich zeigt sich, dass die Mehrheit der Lehrpläne in allen Sprachregionen in umfassender Form vorliegt. Dies gilt überdurchschnittlich stark für das Tessin, wo dies auf über 80 Prozent aller untersuchten Lehrpläne zutrifft (Abbildung 18), wohingegen dieser Anteil mit gut 50 Prozent in der Deutschschweiz am geringsten ausfällt. Während diese Ausführungen zeigen, dass die sprachregionalen Unterschiede bezüglich Form und Struktur der Lehrpläne zwar vorhanden, aber doch eher gering sind, erweisen sich die Differenzen bezüglich der vermittelten Inhalte als deutlich ausgeprägter. Darauf geht der folgende Abschnitt ein.

### 5.2.2.2 Vermittelte Inhalte

#### *Kenntnisse*

Abbildung 19 stellt die Verteilung der einzelnen Subdimensionen der Dimension *Kenntnisse* über die Sprachregionen dar.

**Abbildung 19: Verteilung der Indikatoren im Bereich *Kenntnisse* nach Sprachregion**



*Bemerkung:* z-standardisierte Werte der Dimension *Kenntnisse* nach Sprachregion. Null steht für eine mittlere Ausprägung, während positive Werte einer überdurchschnittlichen Ausprägung und negative Werte einer unterdurchschnittlichen Ausprägung entsprechen.

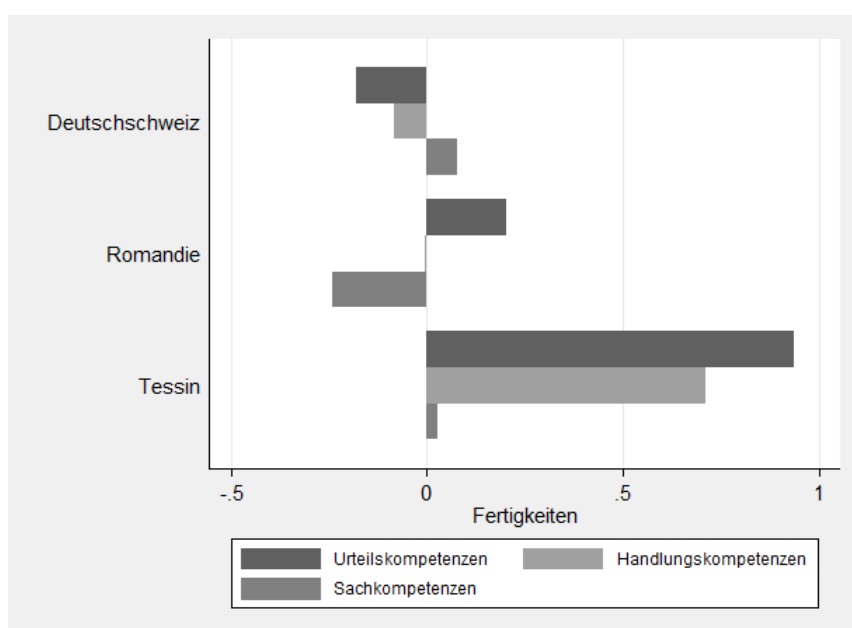
Im Gegensatz zu der verbreiteten Annahme, dass der politischen Bildung in der Romandie grössere Bedeutung zugeschrieben wird als in der Deutschschweiz, überraschen die Ergebnisse. Aus diesen geht nämlich hervor, dass alle Wissensaspekte in den deutschsprachigen Lehrplänen stärker behandelt werden als in denjenigen der Westschweiz.<sup>65</sup> Eine aus der Literatur zu entnehmende Erklärung wäre, dass in den französischsprachigen Kantonen politische Bildung eher als gesamthafte Ausbildung mündiger Bürgerinnen und Bürger verstanden wird und weniger als Staatskundeunterricht im Sinne der primären Vermittlung politischer Wissensaspekte, wie dies in der Deutschschweiz eher der Fall ist (vgl. u.a. Moser-Lécho 2000). Die Tessiner Lehrpläne schliesslich integrieren die Wissensvermittlung im Hinblick auf politische Institutionen wie die Schweizer Politik am stärksten, demgegenüber wird der Themenbereich der internationalen Politik vergleichsweise vernachlässigt. Letztere Ergebnisse sollten allerdings angesichts der kleinen Fallzahlen für das Tessin nicht überbewertet werden.

<sup>65</sup> Statistisch signifikante Unterschiede ergeben sich dabei bezüglich der politischen Institutionen, der Schweizer Politik sowie der gesellschaftlichen Aspekte.

## Fertigkeiten

Im Hinblick auf die vermittelten Fertigkeiten weisen die in Abbildung 20 präsentierten Ergebnisse darauf hin, dass in der italienischsprachigen Schweiz insbesondere den Urteils- und Handlungskompetenzen klar grössere Bedeutung zugeschrieben wird als in den entsprechenden Schulen der Deutsch- und Westschweiz.

**Abbildung 20: Fertigkeiten nach Sprachregion**



*Bemerkungen:* z-standardisierte Werte der drei *Fertigkeiten*-Subdimensionen nach Sprachregion.

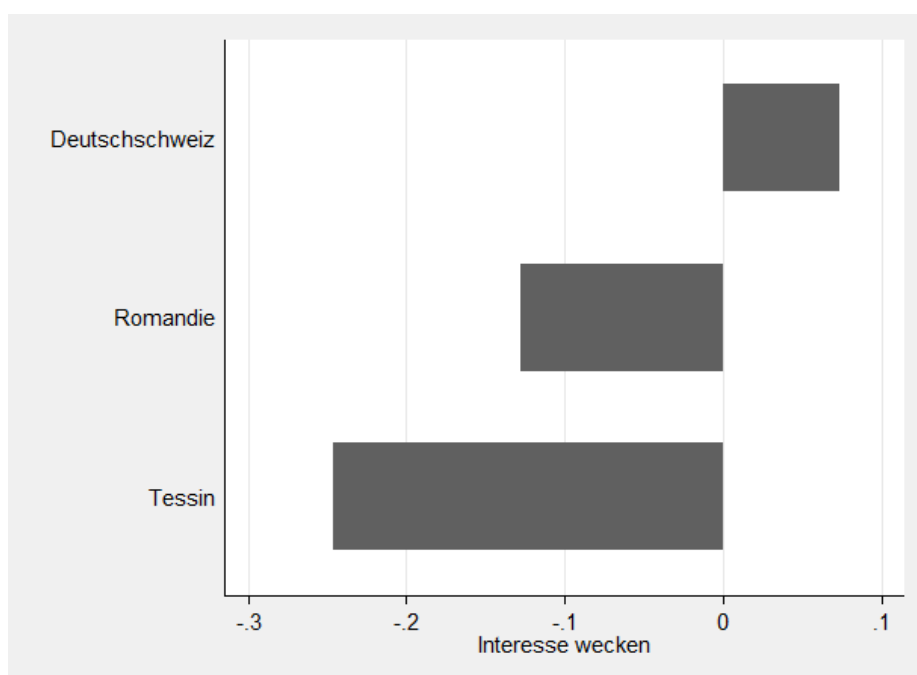
Zwar schneiden die französischsprachigen Lehrpläne in Bezug auf die Sachkompetenzen ähnlich wie bei den *Kenntnissen* schlechter ab als jene der Deutschschweiz und des Tessins, erzielen aber im Vergleich mit den deutschsprachigen Lehrplänen höhere Werte in den beiden anderen Kompetenzbereichen.<sup>66</sup> Dieses Ergebnis bestätigt immerhin teilweise die Annahme aus der Literatur, dass der Fokus im Hinblick auf den politischen Unterricht in der lateinischen Schweiz stärker auf die Vermittlung von Kompetenzen als auf die ausschliessliche Weitergabe von politischem Wissen im Sinne klassischen Staatskundeunterrichts gerichtet wird.

<sup>66</sup> Hinsichtlich der Sachkompetenzen sind die Unterschiede knapp nicht statistisch signifikant. Dasselbe gilt für die Differenz zwischen der Deutschschweiz und der Romandie betreffend der Handlungskompetenzen.

### *Interesse wecken*

Auch in Bezug auf die Dimension *Interesse wecken* zeigen sich sprachregionale Unterschiede.<sup>67</sup> So geht aus Abbildung 21 hervor, dass das Ziel des politischen Unterrichts, Interesse zu wecken, vorwiegend in einem Teil der Lehrpläne in der Deutschschweiz Einfluss findet, während die Werte für die Westschweiz und insbesondere für das Tessin gering sind.

**Abbildung 21: Die Dimension *Interesse wecken* nach Sprachregion**



*Bemerkungen:* z-standardisierte Werte der Dimension *Interesse wecken* nach Sprachregion.

### 5.2.3 These 3: Die Herausgeberschaft und die Umsetzung der politischen Bildung

In einem letzten Schritt soll der Zusammenhang zwischen der Herausgeberschaft der Lehrpläne und den einzelnen inhaltlichen Dimensionen untersucht werden. Ausgangspunkt bilden die in Kapitel 3.3 dargelegten Thesen, nämlich dass Lehrpläne, die vom Kanton herausgegeben wurden, politischen Aspekten grösseres Gewicht zuschreiben, resp. die Gegenthese, dass die Schullehrpläne detaillierter formuliert sind und entsprechend politischen Themen eine grössere Bedeutung zuschreiben.

Tabelle 5 bildet die Mittelwerte der drei inhaltlichen Dimensionen – *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* – nach Herausgeberschaft ab.<sup>68</sup> Dabei zeigt sich ein klares Muster: In allen drei

<sup>67</sup> Die Unterschiede zwischen den Sprachregionen sind jedoch nicht statistisch signifikant.

<sup>68</sup> Neben dem Kanton oder der Schule weisen in der Stichprobe zehn Lehrpläne einen anderen Herausgeber (BDS, überkantonaler Verbund oder Schulverbund) auf. Diese wurden für diese Analyse ausgeschlossen.



Dimensionen weisen vom Kanton herausgegebene Lehrpläne höhere Werte auf als Lehrpläne, die auf Schulebene ausgearbeitet wurden. Dies spricht für die These, dass Kantone als Herausgeber von Lehrplänen die politische Bildung eher umfassender regeln. Es ist jedoch anzumerken, dass die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen mit Ausnahme der Dimension *Interesse wecken* statistisch nicht signifikant sind.

**Tabelle 5: Die drei inhaltlichen Dimensionen politischer Bildung nach Herausgeberschaft**

Herausgeber	<i>Kenntnisse</i>	<i>Fertigkeiten</i>	<i>Interesse wecken</i>
Kanton	.50	.06	.10
Schule	-.09	-.12	-.16

*Bemerkung:* Mittelwerte der drei Dimensionen nach Herausgeber. Positive Werte stehen für eine überdurchschnittliche Ausprägung der entsprechenden Dimension.

#### 5.2.4 Zwischenfazit: Determinanten der Umsetzung

Im Zentrum dieses Kapitels stand die Überprüfung dreier Thesen zu den Faktoren, welche die unterschiedlichen Muster der politischen Bildung in den Lehrplänen möglicherweise erklären.

Die erste These stellte den Unterschied zwischen den Schultypen in den Vordergrund und unterstellte, dass die politische Bildung in allgemeinbildenden Schulen stärker verankert ist als in der beruflichen Grundbildung. Die Befunde deuten jedoch eher in die umgekehrte Richtung: Obschon die Lehrpläne der Berufsfachschulen typischerweise eine geringere Zahl an Schulstunden regeln als jene der allgemeinbildenden Schulen, ist die politische Bildung in ersteren eher stärker verankert. Dieser Befund spricht auch für die Bedeutung der Lehrpläne. Gerade der neue RLP-BM diskutiert politische Bildungsinhalte besonders umfassend und präzise, während etwa der RLP für Maturitätsschulen deutlich allgemeiner gehalten ist.

Bezüglich der These 2 legt die bisherige Literatur zur Stellung des politischen Unterrichts in der Schweiz klar nahe, dass die politische Bildung in der Romandie einen stärkeren Stellenwert besitzt als dies in der Deutschschweiz der Fall ist. Dieser Befund kann nicht bestätigt werden, vielmehr sprechen die Ergebnisse dieses Berichts dafür, dass in den Lehrplänen der Deutschschweiz politische Bildungsinhalte stärker verankert sind.

These 3 unterstellte schliesslich einen Unterschied in der Umsetzung der RLP je nachdem, ob der Kanton oder die Schule selbst für den Lehrplan verantwortlich zeigt. Mindestens in der Tendenz stützen die Analysen die Sichtweise, dass vom Kanton herausgegebene Lehrpläne die politische Bildung eher umfassender und genauer regeln als Schullehrpläne.

### 5.3 „Good-Practise“

Die bisherigen Analysen haben deutlich gemacht, dass sich die Lehrpläne hinsichtlich der Regelung der politischen Bildung und somit in der Umsetzung der Rahmenlehrpläne deutlich unterscheiden. Es stellt sich deshalb die Frage, inwiefern sich Lehrpläne identifizieren lassen, welche im Sinne eines umfassenden und zielgerichteten Einbezugs politischer Bildung als besonders gute Beispiele („Good-Practise“) hervorgehoben werden können.

In diesem Zusammenhang ist ein kurzer Kommentar zum potentiell idealen Lehrplan im Bereich politische Bildung und der hier vorgenommenen empirischen Messung nötig. Auf der einen Seite ist Politik und die politische Bildung ein äusserst breites Thema, welches im Idealfall durch eine ebenso umfassende Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten (sowie möglicherweise sogar weiterer Dimensionen) gelehrt werden könnte – ergänzt durch Bestrebungen, welche bei den Schülerinnen und Schülern das Interesse an Politik wecken (siehe Kapitel 4). Auf der anderen Seite ist aber klar, dass ein Lehrplan, der nur wenige Stunden des Schulalltags regelt, politische Bildung nicht in dieser idealen Art und Weise beschreiben kann. Vor dem Hintergrund dieses fast per Definition existierenden Widerspruchs zwischen Ideal und Realität berücksichtigt die vorliegende Analyse eine breite Palette von Themen und Aspekten, die potentiell (eben vielleicht ideal) gelehrt werden könnten. Dies ist sinnvoll, um unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen bei der nötigen Verdichtung der politischen Bildung in den Lehrplänen Rechnung zu tragen. Gleichzeitig führt dies jedoch dazu, dass kein realistischer Lehrplan die maximalen Werte bzw. dieses hypothetische Ideal erreicht. Wir sprechen deshalb im Folgenden von „Good-Practise“-Beispielen (und nicht „Best-Practise“) und beziehen uns dabei auf Lehrpläne, die in der Lehrplanlandschaft der Sekundarstufe II im Vergleich zur Gesamtheit der untersuchten Lehrpläne besonders gut abschneiden, d.h. die politische Bildung besonders umfassend und präzise regeln. Die Relevanz dieser Kommentare zeigt sich in der unten diskutierten Abbildung 22, welche darlegt, dass auch bei den „Good-Practise“-Beispielen in vielen Bereichen und basierend auf unserer Messung noch Verbesserungspotential besteht. Besonders auffällig wird dies beim Indikator „Mitsprache“, der in der Theorie als wichtiger Aspekt eines zielführenden politischen Unterrichts bewertet (vgl. u.a. Fend 2000; Feldman et al. 2007; GPJE 2004; Print 2007), in den analysierten Lehrplänen jedoch kaum abgedeckt wird.

Um die „Good-Practise“-Beispiele zu identifizieren, wurden die drei Dimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* in jeweils vier Kategorien eingeteilt (hoch, mittel, niedrig, nicht vorhanden). Im Folgenden werden jene Fälle als „Good-Practise“ bezeichnet, die in mindestens zwei der drei Dimensionen die höchste sowie in der dritten im Minimum eine mittlere Position aufweisen.

Insgesamt fallen 34 der 146 untersuchten Lehrpläne in diese Kategorie, wovon 18 BM-Lehrpläne sind und je acht Lehrpläne von Berufsfachschulen ohne BM oder Gymnasien stammen.<sup>69</sup> Eine erste Schlussfolgerung lautet somit, dass Lehrpläne von Berufsfachschulen mit BM besonders häufig zu den besten Lehrplänen im Sinne einer umfassenden und präzisen Regelung der politischen Bildung gehören. Ein genauerer Blick auf die identifizierten „Good-Practise“-Beispiele zeigt weiter, dass sie sich mehrheitlich aus BM-Lehrplänen zusammensetzen, welche bereits auf dem neuen Rahmenlehrplan für die Berufsmittelschule basieren. In diesen Lehrplänen werden zwischen 28 und 33 politische Bildung-relevante Themen miteinbezogen. Da es sich zu einem grossen Teil um Lehrpläne für Berufsfachschulen mit BM handelt, die auf dem RLP von 2012 fussen, verwundert es nicht, dass diese durchwegs als zentrales Ziel des politischen Unterrichts jenes aus dem RLP anführen: „Vermittelt wird weiter das Grundwissen, um politische Prozesse zu verstehen. Die Lernenden werden über die wesentlichen Strukturen und Funktionsweisen des Staates sowie über ihre staatspolitischen Rechte und Pflichten informiert. Sie kennen überdies, dass Politik und Medien in Wechselbeziehungen zueinander stehen und durch Interessenvertretungen beeinflusst werden. Auf dieser Basis bilden sich die jungen Menschen in politischen Fragen eine fundierte Meinung und tragen später als aufgeklärte Persönlichkeiten eine demokratische Kultur und pluralistische Gesellschaft mit“ (Ziel im Fach Geschichte und Politik aus dem RLP, S. 110).

Um ein noch aussagekräftigeres Bild darüber zu erhalten, inwiefern sich diese „Good-Practise“-Lehrpläne von den übrigen abheben, soll der Blick auf einige ausgewählte Themen gerichtet werden,<sup>70</sup> die gemäss der Literatur mehr oder weniger durchgängig als wichtig und notwendig in Bezug auf das primäre Ziel der politischen Bildung erachtet werden, nämlich die Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern (vgl. u.a. Calderón-Grossenbacher 1998; GPJE 2004; Oser/Biedermann 2000: 9; Quesel/Allenspach 2007). Dafür wurden folgende zwölf Indikatoren ausgewählt: Wissen über politische Institutionen, Wissen über politische Parteien, Wissen über die

---

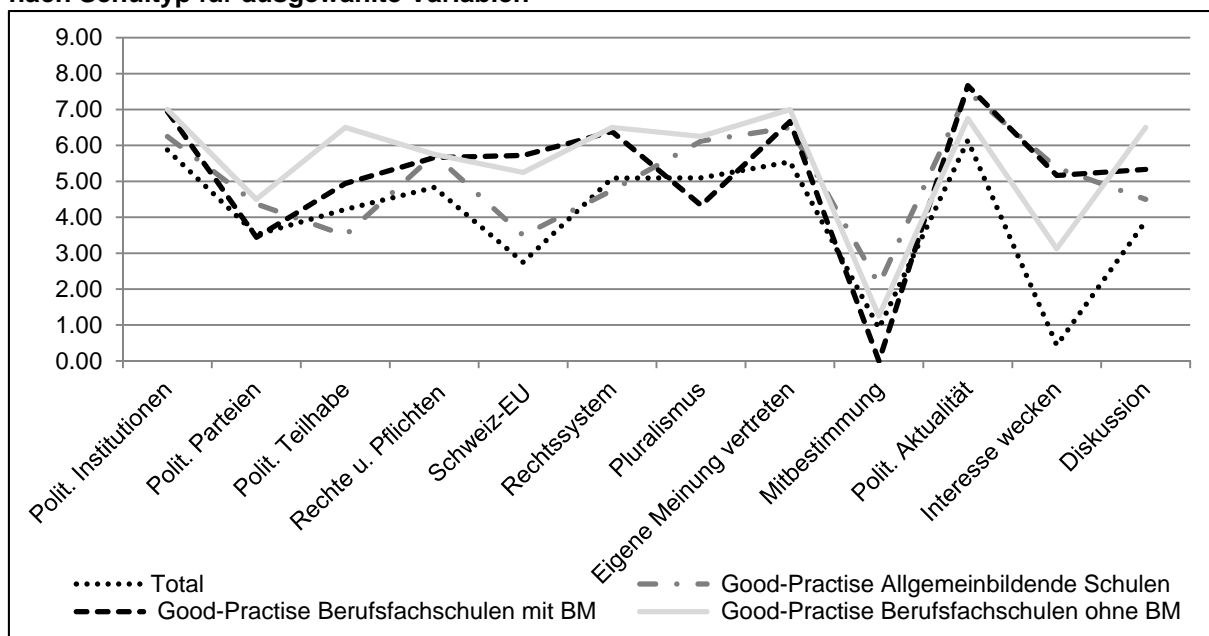
<sup>69</sup> Es kann allerdings argumentiert werden, dass es sich bei den 18 BM-Lehrplänen substantiell nur um neun unterschiedliche Lehrpläne handelt. In der Tat wurden für die Analyse in mehreren Fällen kantonale BM-Lehrpläne zusätzlich nach der jeweiligen beruflichen Richtung unterteilt. Dies erklärt sich aus ihrer Entstehungsgeschichte heraus. Vor dem neuen RLP-BM von 2012 existierten fünf RLP für die BM, die auch in unterschiedlichen Jahren verabschiedet wurden. Die separate Analyse der auf dem neuen RLP basierenden Lehrpläne für verschiedene Berufsrichtungen sollte deshalb auch Aufschluss darüber geben, ob es bei den Kantons- und Schullehrplänen noch Unterschiede zwischen den Lehrplänen für die verschiedenen BM-Bereiche gibt oder ob sich diese vor dem Hintergrund des einheitlichen RLP aufgehoben haben. Unsere Analysen unterstützen nun zumindest im Bereich der hier betrachteten Indikatoren Letzteres: Die Lehrpläne entsprechen sich bezüglich der Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich politische Bildung weitgehend.

<sup>70</sup> Die Analyse beruht wie bereits oben angedeutet auf der Beurteilung einer Reihe von Themen in den Bereichen politische Kenntnisse, Fertigkeiten und Interesse. In Bezug auf die Themenwahl muss allerdings hinzugefügt werden, dass für die Bestimmung der einbezogenen Themen mehrere Studien und Artikel berücksichtigt wurden. Der Grund für diese Vorgehensweise ist, dass aus der Literatur wie auch aus Studien nicht eindeutig hervorgeht, welche Themen für einen effektiven und zielführenden Unterricht auf jeden Fall behandelt werden sollen. Zudem gewichten nicht alle Artikel die Bedeutung von indirekt politischen Themen – wie gesellschaftliche, wirtschaftliche oder rechtliche Aspekte – in gleicher Weise. Es wurde für die Analyse daher eine breite Auswahl von Themen miteinbezogen, um möglichst viele Aspekte berücksichtigen zu können.

Möglichkeiten politischer Partizipation, Wissen über politische Rechte und Pflichten, Beziehung Schweiz-EU, (Schweizer) Rechtssystem, Akzeptanz und Hinterfragung anderer Meinungen, eigene Meinung vertreten und verteidigen, Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler in der Schule, Einbezug politischer Aktualität, Interesse am politischen Leben wecken sowie Diskussion und Deliberation.

Abbildung 22 stellt die Mittelwerte dieser Indikatoren für die „Good-Practise“-Beispiele nach Schultyp sowie für die übrigen 112 Lehrpläne dar. Aus der Grafik geht hervor, dass die „Good-Practise“-Beispiele in den meisten Themenbereichen „besser“ abschneiden als das Sample insgesamt, wobei allerdings die Unterschiede nicht immer sehr gross sind. Besonders deutlich ist die Differenz hinsichtlich der Dimension *Interesse wecken* sowie – mit Ausnahme der „Good-Practise“-Fälle der allgemeinbildenden Schulen – bei der Behandlung des Themenbereichs Schweiz-EU.

**Abbildung 22: Vergleich der Mittelwerte aller Lehrpläne und der „Good-Practise“-Beispiele nach Schultyp für ausgewählte Variablen**



**Bemerkung:** Mittelwert der 14 Indikatoren, getrennt für die „Good-Practise“-Gruppen sowie das restliche Sample. Fallzahlen: Total: 112, „Good-Practise“ allgemeinbildende Schulen: 8; „Good-Practise“ Berufsfachschulen mit BM: 18; „Good-Practise“ Berufsfachschulen ohne BM: 8.

Es wird aber ebenso ersichtlich, dass die Differenzen zwischen den drei „Good-Practise“-Gruppen beachtlich sind und einzelne Gruppen in manchen Bereichen nicht besser oder sogar schlechter abschneiden als die übrigen 112 Fälle. Dies gilt etwa in Bezug auf die besten BM-Lehrpläne für die Akzeptanz und Hinterfragung anderer Meinungen (in der Grafik kurz als Pluralismus bezeichnet)

sowie die Mitbestimmung der Lernenden im Rahmen des Schulunterrichts oder an gesamtschulischen Entscheidungen. Analog dazu schneiden die insgesamt besten Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen im Bereich der politischen Teilhabe unterdurchschnittlich ab. Es stellt sich daher die Frage, ob die „Good-Practise“-Beispiele alleine als Musterbeispiele für einen effektiven und zielführenden<sup>71</sup> politischen Unterricht genügen oder ob vielmehr jene Lehrpläne für Empfehlungen berücksichtigt werden, die einzelne wichtige Themenbereiche besonders umfassend und umfangreich einbeziehen.

#### 5.3.1 Zwischenfazit: „Good-Practise“-Beispiele

Basierend auf der Lehrplananalyse lassen sich Schulpläne herausgreifen, welche in allen drei untersuchten Dimensionen mit die höchsten Werte aufweisen, also als „Good-Practise“ bezeichnet werden können. Als zentraler Befund dieses Abschnitts können zwei Punkte hervorgehoben werden: Erstens unterscheiden sich die „Good-Practise“-Beispiele primär in der dritten Dimension des *Interesse wecken*, während sie in einzelnen Aspekten nicht besser oder sogar schlechter abschneiden als die restlichen Lehrpläne. Zweitens befinden sich besonders viele Lehrpläne unter den „Good-Practise“-Beispielen, welche bereits dem neuen RLP-BM folgen. Dies spricht für die wichtige Rolle der Rahmenlehrpläne.

### 5.4 Der Einbezug der Lehrpersonen

Wie oben diskutiert, bilden selbst kantonale und Schullehrpläne nur eine von möglicherweise verschiedenen Grundlagen für die tatsächlich im Schulunterricht vermittelten Inhalte. Ob und wie die in den Lehrplänen angedachten Inhalte tatsächlich bei den Schülerinnen und Schülern ankommen, ist deshalb ein zentrales Element einer effektiven Umsetzung der Rahmenlehrpläne – und dürfte insbesondere stark von der Lehrperson abhängen (Oser/Reichenbach 2000; Quintelier 2010). Für diesen Bericht sind die Lehrpersonen konkret aus zwei Gründen relevant: Es stellt sich zum einen die Frage, ob die Lehrpersonen als primäre Adressaten der Lehrpläne diese hinsichtlich der politischen Bildung überhaupt wahrnehmen und nutzen. Zweitens interessiert, inwiefern die in den Lehrplänen spezifizierten politikrelevanten Aspekte tatsächlich den Unterricht in diesem Bereich prägen. Diesen Fragen soll in diesem Kapitel nachgegangen werden. Die Analysen basieren auf einer Befragung von 211 Lehrpersonen, welche das Schulfach unterrichten, in dem politische Bildung primär angesiedelt ist. Es ist zu betonen, dass die Umfrage in einem anderen Kontext erhoben wurde und deshalb die für den vorliegenden Bericht relevanten Informationen beschränkt sind. Ausserdem ist für

---

<sup>71</sup> Wobei zielführend meint, die „Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ihre Rolle als aktive Staatsbürgerinnen und Staatsbürger wahrzunehmen“ (Oser/Reichbach 2000: 9) oder allgemeiner, Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgern zu erziehen, ein Ziel politischer Bildung, das immer wieder als das zentrale bezeichnet wird.

die Interpretationen auch wichtig zu bedenken, dass es sich bei den im Folgenden analysierten Indikatoren um Selbstaussagen und -einschätzungen der Lehrpersonen handelt.

#### 5.4.1 Die Lehrpläne als Grundlage der Unterrichtsvorbereitung

Tabelle 6 gibt zunächst darüber Auskunft, inwiefern offizielle Lehrpläne und Richtlinien sowie andere offizielle Vorgaben im Bereich der politischen Bildung überhaupt als Grundlagen zur Unterrichtsvorbereitung dienen. Weniger als die Hälfte der befragten Lehrpersonen erachtet Lehrpläne als wichtig oder eher wichtig, währenddem mehr als ein Drittel der Ansicht ist, dass diese (eher) unwichtig seien. Als deutlich relevanter erachten die Lehrpersonen hingegen andere offizielle Vorgaben im Bereich der politischen Bildung. Es ist zu betonen, dass sich letztere möglicherweise durchaus auch auf Lehrpläne beziehen.<sup>72</sup>

Weitere hier nicht abgebildete Analysen zeigen, dass die Nutzung der Lehrpläne als Grundlage für die Unterrichtsvorbereitung nicht signifikant mit der wahrgenommenen Wichtigkeit der politischen Bildung zusammenhängt. Auch stützen sich Lehrpersonen, die der Schule eine wichtige Rolle für die politische Bildung zuschreiben, nicht häufiger auf die offiziellen Lehrpläne. Hingegen sind Lehrpersonen, welche die Lehrpläne zur Unterrichtsvorbereitung als wichtig erachten, überdurchschnittlich oft der Meinung, dass sich die Behörden gegenüber der politischen Bildung als (eher) uninteressiert zeigen.

**Tabelle 6: Lehrpläne als Grundlagen zur Unterrichtsvorbereitung**

	Offizielle Lehrpläne oder Richtlinien	Offizielle Vorgaben im Bereich der politischen Bildung
(Eher) wichtig	47,6	81,5
(Eher) unwichtig	38,1	14,7
Weiss nicht / keine Antwort	14,3	3,8
<i>N</i>	210	211

*Bemerkung:* Anteil der befragten Lehrpersonen pro Kategorie in Prozent.

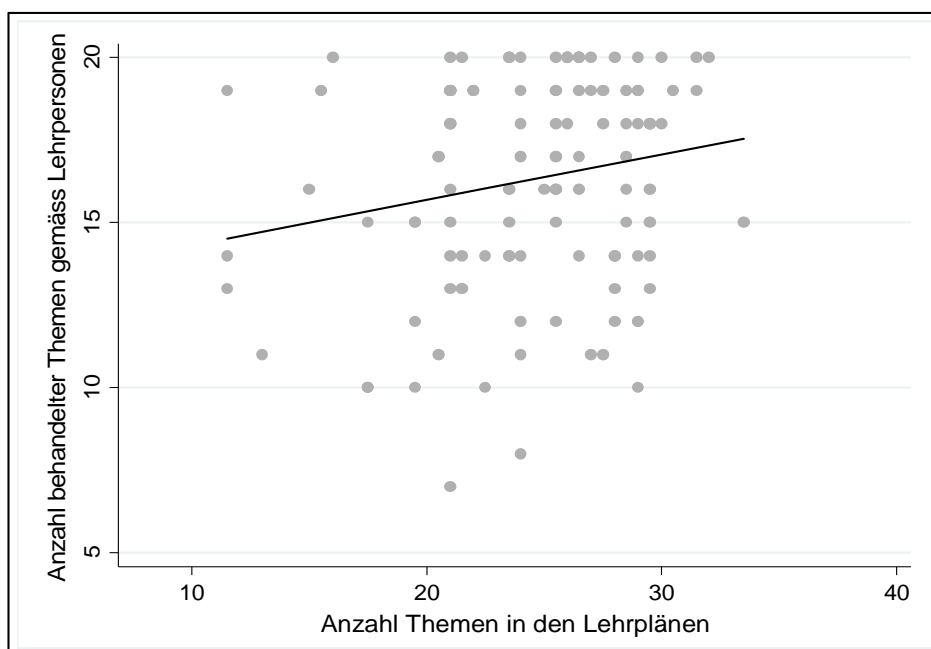
<sup>72</sup> Diese Frageformulierung wurde aus der internationalen CivEd-Studie der IEA von 1999 übernommen. In dieser Studie werden die erwähnten „offiziellen Vorgaben“ als „Standards“ spezifiziert. Da offizielle Standards zur politischen Bildung jedoch ausserhalb von den Rahmenlehrplänen und Schul- bzw. kantonalen Lehrplänen nicht existieren, bleibt etwas im Unklaren, worauf sich die Lehrpersonen bei dieser Kategorie beziehen. Denkbar sind etwa schulinterne oder kantonale Vorgaben, während Lehrmittel oder Materialien, die von Firmen, öffentlichen Einrichtungen oder privaten Stiftungen veröffentlicht werden, in einer eigenen Kategorie erfasst wurden.

#### 5.4.2 *Der Zusammenhang zwischen der politischen Bildung in den Lehrplänen und dem durch Lehrpersonen durchgeführten Unterricht*

Die Lehrpersonen mussten anhand einer vorgegebenen Liste angeben, welche politikrelevanten Themen sie im Unterricht behandeln. Wie Abbildung 23 illustriert, zeigt sich diesbezüglich ein signifikanter Zusammenhang mit den in den Lehrplänen beschriebenen Themen (siehe Kapitel 5.1.1). Konkret geben die Lehrpersonen eine höhere Anzahl an behandelten Themen an, wenn die für sie relevanten Lehrpläne diesbezüglich ebenfalls einen hohen Umfang aufweisen.

Inwiefern die in den Lehrplänen beschriebenen Inhalte (5.1.2.) den politischen Unterricht aus Sicht der Lehrpersonen prägen, lässt sich nur anhand einer Frage annäherungsweise untersuchen. Die Lehrpersonen mussten angeben, ob sie die Aspekte „Wissen über die Gesellschaft“ sowie „Unabhängiges und kritisches Denken der SchülerInnen“ als einen Schwerpunkt der politischen Bildung an ihrer Schule betrachten. Während ersteres als Annäherung an die Dimension der Kenntnisse und Letzteres als Indikator für die Fertigkeiten betrachtet werden kann, findet sich allerdings kein statistischer Zusammenhang zwischen diesen Fragen und den jeweiligen Dimensionen in den relevanten Lehrplänen.

**Abbildung 23: Die Zahl der behandelten Themen – die Sicht der Lehrpersonen und die Lehrplananalyse im Vergleich**



**Bemerkung:** Korrelation zwischen der Zahl der ermittelten Themen in den Lehrplänen (siehe Kapitel 5.1.1) sowie der Zahl der behandelten Themen gemäss Lehrperson. Pearson's R = 0.20, p-Wert = 0.02. N= 141.

#### 5.4.3 Zwischenfazit: Der Einbezug der Lehrpersonen

Um die Umsetzung der Lehrpläne auf Sekundarstufe II zu analysieren, bietet sich der Einbezug der Lehrpersonen an. Sie sind die primären Adressaten der Lehrpläne und sollten im Sinne einer effektiven Umsetzung die dort beschriebenen Vorgaben in den Unterricht integrieren. Die Analysen in diesem Bericht können lediglich einige Hinweise dazu geben, welche Rolle die Lehrpläne für den tatsächlichen Unterricht spielen. Die Befunde deuten einerseits darauf hin, dass ein wesentlicher Teil der Lehrpersonen (mehr als ein Drittel) den Lehrplänen für die Unterrichtsvorbereitung eine (relativ) unwichtige Rolle zuspricht. Dies ist insofern problematisch, als eine effektive und zielführende Umsetzung der Lehrplänen bzw. der darin enthaltenen Vorgaben zur politischen Bildung natürlich die Nutzung dieser Lehrpläne im Unterricht voraussetzt. Zudem zeigt sich, dass gerade jene Lehrpersonen, welche die Lehrpläne nutzen, häufiger das Gefühl haben, dass die Behörden sich zu wenig für politische Bildung interessieren. Dies spricht insgesamt nicht für einen sehr starken Rückhalt der Lehrpläne bei der Lehrerschaft. Andererseits deuten jedoch die Analysen darauf hin, dass die Ausgestaltung der Lehrpläne durchaus Einfluss auf den politischen Unterricht nehmen kann. So geben die Lehrpersonen eine höhere Zahl an im Unterricht behandelten politikrelevanten Themen an, wenn auch die für sie geltenden Lehrpläne eine grosse thematische Breite im Bereich politische Bildung aufweisen.

#### 5.5 Der Einbezug der Schülerinnen- und Schülerperspektive

Um die Umsetzung der politischen Bildung gesamthaft zu erfassen, wird im Folgenden die Lehrplanperspektive mit Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern verglichen. Hierbei interessiert, wie die Schülerinnen und Schüler die politische Bildung im Unterricht wahrnehmen, wobei in Übereinstimmung mit der Lehrplananalyse zwischen den Dimensionen *Kenntnissen* und *Fertigkeiten* unterschieden wird.<sup>73</sup> Weiter soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern diese Wahrnehmung des politischen Unterrichts mit den Ergebnissen der Lehrplananalyse korreliert. Schliesslich wird untersucht, ob der politische Unterricht gemäss Lehrplananalyse in einem Zusammenhang mit dem politischen Interesse und Wissen der Schülerinnen und Schüler steht. Vor dem Hintergrund der vorhandenen Daten wird der Fokus auf die Unterscheidung zwischen Gymnasien und Berufsfachschulen (mit und ohne BM) sowie den Sprachregionen gelegt.

---

<sup>73</sup> Im Sinne der vermittelten politischen Kenntnissen wird zusammengefasst, wie oft – nach Einschätzung der Befragten – im Unterricht über Themen wie die Funktionsweise des Parlaments, Föderalismus, Wahlen, aktuelle Abstimmungen und internationales und nationales Geschehen gesprochen wird. Die vermittelten politischen Fertigkeiten ihrerseits werden noch einmal unterteilt in Urteils- und Handlungskompetenzen. Zu den vermittelten Fertigkeiten gehört beispielsweise, wie hoch die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit einschätzen, in der Schule die eigene Meinung über politische und soziale Themen äussern zu können. Informationen zur dritten im Rahmen der Lehrplananalyse erfassten Dimension, dem Interesse wecken, liegen im verwendeten Datensatz nicht vor.



### 5.5.1 Die politische Bildung im Schulunterricht aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler

Aus Tabelle 7 wird zunächst ersichtlich, dass die Vermittlung von Kenntnissen zu unterschiedlichen Themen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler nicht wesentlich zwischen den beiden Schultypen variiert. Im Mittel werden die meisten Themen „ab und zu“ angesprochen. Dies ist grundsätzlich nicht erstaunlich, da im Rahmen des pro Fach zeitlich und inhaltlich beschränkten Schulunterrichts kaum jedes Thema sehr ausführlich behandelt werden kann. Auffällig ist jedoch, dass gerade auch themenübergreifende Aspekte, insbesondere aktuelle Ereignisse gemäss den Schülerinnen und Schülern nicht oft thematisiert werden. Dies steht in einem gewissen Gegensatz zur Lehrplananalyse, welche zeigt, dass der Aktualitätsbezug über alle Schultypen und insbesondere im Rahmen des ABU stark betont wird.

**Tabelle 7: Vermittelte Kenntnisse nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler, nach Schultyp**

Frage	Gymnasien	Berufsfachschulen	Alle Schulen
Unsere Lehrer/innen legen im Unterricht viel Wert auf das Lernen von Fakten und Daten über politische und geschichtliche Ereignisse.	3.3	3.2	3.2
Wie häufig wird im Unterricht über die Funktionsweise des Parlaments gesprochen.	2.4	2.6	2.5
Wie häufig wird im Unterricht über die Vereinten Nationen (UNO) gesprochen.	2.4	2.3	2.4
Wie häufig wird im Unterricht über Föderalismus gesprochen.	2.3	2.4	2.4
Wie häufig wird im Unterricht über Wahlen gesprochen.	3.0	3.1	3.0
Wie häufig wird im Unterricht über aktuelle Abstimmungen gesprochen.	3.1	3.2	3.1
Wie häufig wird im Unterricht über das aktuelle politische Geschehen in der Schweiz gesprochen.	3.1	3.2	3.1
Wie häufig wird im Unterricht über aktuelle politische Ereignisse im Ausland gesprochen.	3.1	2.8	2.9

**Bemerkung:** Mittelwert der jeweiligen Items nach Gruppe, wobei die Antworten „nie“ (1), „selten“ (2), „ab und zu“ (3), „oft“ (4) und „sehr oft“ (5) zur Verfügung standen.

Im Bereich der vermittelten Fertigkeiten – hier durch Urteils- und Handlungskompetenzen abgedeckt – zeigt sich ein ähnliches Bild: Erneut bestehen keine systematischen Unterschiede zwischen den Schultypen. Während die Urteilskompetenzen von den Schülerinnen und Schüler an den Gymnasien in der Tendenz etwas höher eingeschätzt werden als an den Berufsfachschulen, werden bei den Handlungskompetenzen jeweils unterschiedliche Aspekte je nach Schultyp etwas höher oder niedriger eingeschätzt.

Es fällt auf, dass im Vergleich mit der Dimension der Kenntnisse die Schülerinnen und Schüler die Vermittlung von Fertigkeiten in der Tendenz höher einschätzen. So gibt es doch einige Aspekte, die gemäss den Schülerinnen und Schülern im Mittel klar öfters als nur „ab und zu“ thematisiert werden. Dies gilt generell für die Urteilskompetenzen, aber auch in Bezug auf ein offenes Schulklima („Schüler/innen können den Lehrer/innen in politischen und sozialen Fragen offen widersprechen“), der Sensibilisierung für die Bedeutung von Wahlen und Abstimmungen sowie für die Tatsache, dass „es mich etwas angeht, was ausserhalb der Schweiz passiert“.

**Tabelle 8: Vermittelte Fertigkeiten nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler, nach Schultyp**

Subdimensionen	Gymnasien	Berufsfachschulen	Alle Schulen
<b>Urteilskompetenzen</b>			
Unsere Lehrer/innen stellen jeweils unterschiedliche Sichtweisen vor, wenn sie uns ein Thema erklären.	3.5	3.4	3.5
In der Schule habe ich gelernt, Menschen zu verstehen, die unterschiedliche Meinungen haben.	3.8	3.6	3.7
<b>Handlungskompetenzen</b>			
Schüler/innen können den Lehrer/innen in politischen und sozialen Fragen offen widersprechen.	3.7	3.5	3.6
Unsere Lehrer/innen ermutigen uns, unsere Meinung über politische und soziale Themen zu äussern.	3.2	3.2	3.2
Wir Schüler/innen können selber eigene politische und soziale Themen einbringen, über die dann diskutiert wird.	3.1	3.1	3.1
Ist nicht der Fall: Meistens spricht der Lehrer / die Lehrerin und wir Schüler/innen hören zu.	2.4	2.5	2.5
In der Schule habe ich gelernt, nationalbewusst und ein/e gute/r Staatsbürger/in zu sein.	2.8	3.2	3.0
In der Schule habe ich gelernt, dass es mich etwas angeht, was ausserhalb der Schweiz passiert.	3.7	3.5	3.6
In der Schule habe ich gelernt, dass es wichtig ist, an Wahlen und Abstimmungen teilzunehmen.	3.5	3.6	3.5
In der Schule habe ich gelernt, zur Lösung von Problemen in der Gesellschaft beizutragen.	3.0	3.1	3.1

**Bemerkung:** Mittelwert der jeweiligen Items nach Gruppe, wobei fünf Antwortkategorien von „stimmt überhaupt nicht zu“ (1) bis „stimmt voll und ganz zu“ (5) zur Verfügung standen.

### 5.5.2 Die Wirkung der Lehrpläne – eine Annäherung

Werden Lehrpläne in den Fokus genommen, geschieht dies typischerweise unter der (impliziten) Annahme, dass die Lehrplanvorgaben im Bereich der politischen Bildung schlussendlich einen Einfluss haben auf das, was Schülerinnen und Schüler in der Schule lernen. Durch Verknüpfung der erhobenen Lehrplandaten und der Schülerinnen- und Schülerdaten erlaubt dieses Kapitel in dieser Hinsicht eine erste Annäherung. Dabei sollte sich der Einfluss der Lehrpläne auf zwei Ebenen zeigen: zum einen in der Wahrnehmung des politischen Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler und zum anderen in deren politischen Wissen<sup>74</sup> und Interesse.<sup>75</sup>

Tabelle 9 illustriert, dass die politische Bildung gemäss Lehrplänen nur bedingt mit der Wahrnehmung der politischen Bildung von Seiten der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt. Zwar schätzen Schülerinnen und Schüler, deren Unterricht auf einem Lehrplan mit ausgeprägten Werten in der Dimension *Kenntnisse* basiert, in der Tat die vermittelten politischen Kenntnisse und Fertigkeiten überdurchschnittlich hoch ein. Bei den Lehrplanelementen *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* zeigen sich allerdings keine systematischen Zusammenhänge zwischen deren Ausprägung und den Einschätzungen durch die Schülerinnen und Schüler.

**Tabelle 9: Zusammenhang zwischen der politischen Bildung in den Lehrplänen und der Wahrnehmung sowie das politische Interesse und Wissen der Schülerinnen und Schüler**

Lehrplanelemente	Schülerinnen und Schülerdaten			
	Vermittelte Kenntnisse	Vermittelte Fertigkeiten	Politisches Interesse	Politisches Wissen
<i>Kenntnisse</i>	+	+	-	0
<i>Fertigkeiten</i>	+	0	+	0
<i>Interesse wecken</i>	0	0	+	+

**Bemerkung:** Basierend auf linearen Regressionen, in denen die wahrgenommene politische Bildung, das politische Interesse sowie das politische Wissen der Schülerinnen und Schüler die abhängigen Variablen bilden, während die drei Dimensionen der politischen Bildung gemäss Lehrplananalyse die erklärenden Variablen darstellen. Zur einfacheren Verständlichkeit steht + für einen positiven und signifikanten Zusammenhang, während 0 jene Zusammenhänge bezeichnet, die statistisch zufällig sind. Die konkreten Regressionskoeffizienten finden sich in Anhang 5.

<sup>74</sup> Das politische Wissen der Befragten wurde anhand von drei Wissens- und zwei Verständnisfragen aus den Bereichen allgemeines politisches Verständnis sowie Schweizer und internationale Politik in Form eines Multiple-Choice-Tests erhoben. Für jede Frage konnte ein Punkt erlangt werden. Dazu musste die richtige Antwort aus vier vorgegebenen Antwortmöglichkeiten identifiziert und als einzige angekreuzt werden. Für die genauen Frageformulierungen siehe Anhang 5.

<sup>75</sup> Das politische Interesse wurde mit folgender Frage erfasst: „Im Folgenden geht es um Politik. Wie interessiert sind Sie im Allgemeinen an der Politik? Politik...interessiert mich überhaupt nicht/interessiert mich kaum/interessiert mich etwas/interessiert mich sehr/weiss nicht.“

Ein Erklärungsgrund hierfür könnte sein, dass die Wahrnehmung der politischen Bildung durch die Schülerinnen und Schüler möglicherweise stärker von anderen Faktoren abhängt als vom tatsächlichen politischen Unterricht. Insbesondere muss erwartet werden, dass generell politisch interessierte und gebildete Schülerinnen und Schüler den politischen Unterricht bewusster und möglicherweise besser wahrnehmen. Zudem dürften weitere Aspekte wie etwa der Lehrstil der Lehrpersonen, das Klassenklima etc. diese Einschätzungen ebenfalls beeinflussen.

Aussagekräftiger sind deshalb die Befunde zu unserer lehrplanbasierten Einschätzung des politischen Unterrichts. Wie die beiden rechten Spalten in Tabelle 9 aufzeigen, deuten die Ergebnisse klar auf eine wichtige Rolle der Lehrpläne hin. Zwei der drei Dimensionen der politischen Bildung in den Lehrplänen stehen in einem signifikant positiven Zusammenhang zum politischen Interesse der Schülerinnen und Schüler. Das heisst, je umfassender und präziser die politische Bildung in den Lehrplänen geregelt ist, desto stärker interessieren sich die Schülerinnen und Schüler für Politik. Ebenso zeigt sich ein signifikant positiver Einfluss der Dimension *Interesse wecken* auf das politische Wissen der Schülerinnen und Schüler.

#### 5.5.3 Zwischenfazit: Zur Wirkung der Lehrpläne

Die implizite Annahme, die mit einer Analyse von Lehrplänen bzw. deren Umsetzung verbunden ist, geht von einer Wirkung der Lehrplaninhalte auf den tatsächlich in der Schule erteilten politischen Unterricht aus. Die Verknüpfung der Lehrplananalysen mit den Befragungsdaten von Schülerinnen und Schülern stützen diese Annahme. In der Tat schätzen Schülerinnen und Schüler die erhaltene politische Bildung umso höher ein, je umfassender und präziser der für sie relevante Lehrplan den politischen Unterricht regelt. Fast noch wichtiger ist zudem der Befund, wonach die Ausprägung der drei Dimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* in den Lehrplänen mit dem politischen Interesse und dem politischen Wissen der Schülerinnen und Schüler positiv und statistisch signifikant korreliert. Die Ergebnisse dieses Abschnitts bestätigen somit die Thesen 4 und 5 (siehe Kapitel 3.3).

### 5.6 Der Stellenwert der politischen Bildung im Vergleich mit anderen Bildungsinhalten

Ein wesentliches Erkenntnisinteresse des vorliegenden Berichts ist die Beantwortung der Frage, welcher Stellenwert die politische Bildung im Vergleich zu anderen Bildungsinhalten einnimmt (Ergänzungsfrage 2). Dies ist Gegenstand dieses Abschnitts.

Es ist vorwegzunehmen, dass sich ein solcher Vergleich äusserst schwierig gestaltet. Zunächst stellt sich die Frage, mit welchen Bildungsinhalten die politische Bildung verglichen werden soll. Die grösste

Herausforderung bildet hier die Tatsache, dass es nur wenige zentrale Bildungsinhalte gibt, die über alle oder die allermeisten Ausbildungsgänge gelehrt werden. Ausserdem ist es im Rahmen des vorliegenden Mandats aus naheliegenden Gründen nicht möglich, ein oder sogar mehrere andere Themenbereiche in einer ähnlich ausführlichen Weise zu erfassen, wie dies für die politische Bildung gemacht wurde. Zusammenfassend können vor diesem Hintergrund die folgenden Eckpunkte dargelegt werden, welche den Analysen in diesem Kapitel zu Grunde liegen:

- 1) Für den Vergleich der Bildungsinhalte wurde ein Subsample von 59 Lehrplänen gezogen, welches zu je einem Drittel Lehrpläne von Berufsfachschulen EFZ (20),<sup>76</sup> Berufsfachschulen BM (19)<sup>77</sup> und Gymnasien (20) umfasst.
- 2) Es werden zwei unterschiedliche Perspektiven eingenommen: Einerseits wird der Stellenwert der politischen Bildung im Vergleich zu den restlichen Themen innerhalb jenes Faches untersucht, in welchem die politische Bildung primär integriert ist. Neben dieser „internen“ Betrachtung wird andererseits untersucht, wie stark die politische Bildung im Vergleich mit einem anderen Querschnittsthema in den Lehrplänen verankert ist. Konkret handelt es sich hierbei um den Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT), welcher gerade auch auf Sekundarstufe II eine zunehmend wichtige Rolle spielt.
- 3) Der Vergleich beschränkt sich auf zwei strukturell-formale Kriterien: Umfang im Lehrplan und Erwähnung eines zentralen Ziels.

Die im Folgenden präsentierten Ergebnisse sollten vor dem Hintergrund dieses auf wenigen und teilweise groben Indikatoren beruhenden Vergleichs vorsichtig und in erster Linie als Tendenz interpretiert werden.

#### *5.6.1 Der Stellenwert der politischen Bildung innerhalb des relevanten Schulfaches*

Um den Stellenwert der politischen Bildung innerhalb des relevanten Schulfachs annäherungsweise zu bestimmen, wurde der Umfang des Lehrplans in diesem Fach und speziell für den Bereich der politischen Bildung in Anzahl Zeichen erfasst.

Den Anteil Zeichen, welcher die politische Bildung gegenüber den restlichen Inhalten jenes Faches ausmacht, bildet Abbildung 24 ab. Wie die Grafik zeigt, nimmt die politische Bildung einen beachtlichen Anteil des entsprechenden Faches ein. Insbesondere in den BM-Lehrplänen werden im relevanten Fach zu mehr als einem Drittel politikrelevante Inhalte einbezogen. Am geringsten ist dieser

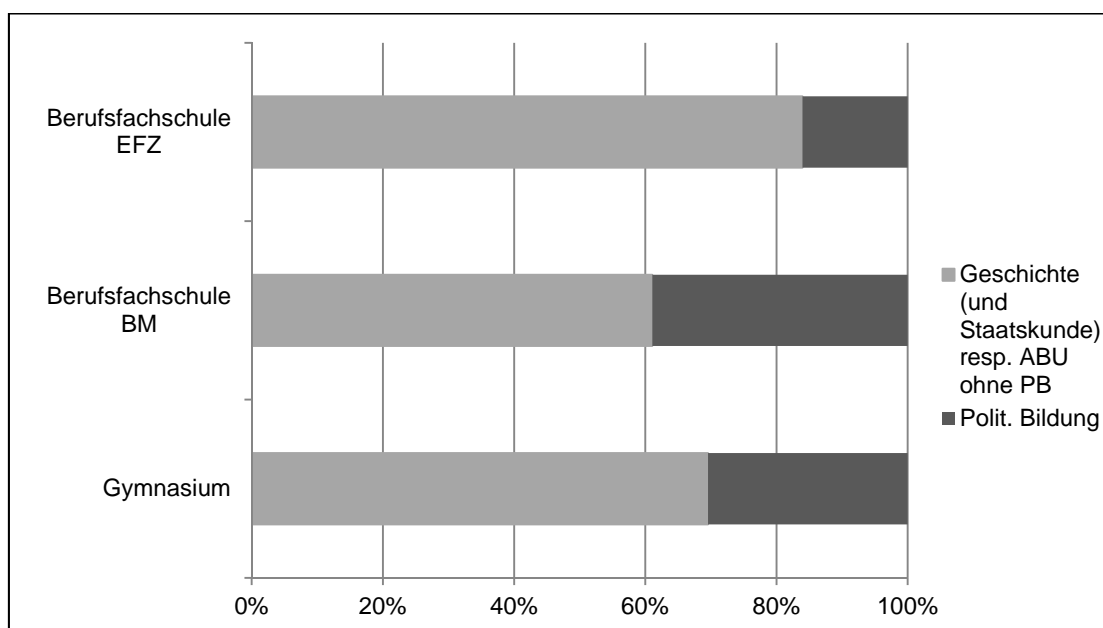
---

<sup>76</sup> Unter Ausschluss der Grundbildung Kaufmann/Kauffrau sowie Detailhandel.

<sup>77</sup> Für die Berufsfachschulen entsprechen die 19 Lehrpläne insofern allen untersuchten Lehrplänen, als dass aufgrund der Einführung des neuen Rahmenlehrplans in den meisten Fällen kantonale oder überkantonale Lehrpläne herausgegeben wurden, welche für alle kantonalen oder regionalen Berufsfachschulen mit BM gelten.

Anteil hingegen bei den Berufsfachschulen ohne BM, bei welchen die politische Bildung typischerweise als einer von neun Themenschwerpunkten im Rahmen des ABU vermittelt wird. In diesem Sinn kann ein Anteil von 16 Prozent sogar als leicht überproportionale Gewichtung der politischen Bildung bezeichnet werden.

**Abbildung 24: Anteil der politischen Bildung im Vergleich zu den restlichen Inhalten in jenem Fach, in welchem politische Bildung primär integriert ist**



*Bemerkung:* Prozentualer Anteil der politischen Bildung bzw. der restlichen Bildungsinhalte am gesamten fachspezifischen Lehrplan (Anzahl Zeichen). Mittelwert der untersuchten Lehrpläne nach Schultyp, wobei Berufsfachschulen EFZ die Berufsfachschulen ohne BM bezeichnen.

#### 5.6.2 Der Stellenwert der politischen Bildung im Vergleich mit ICT

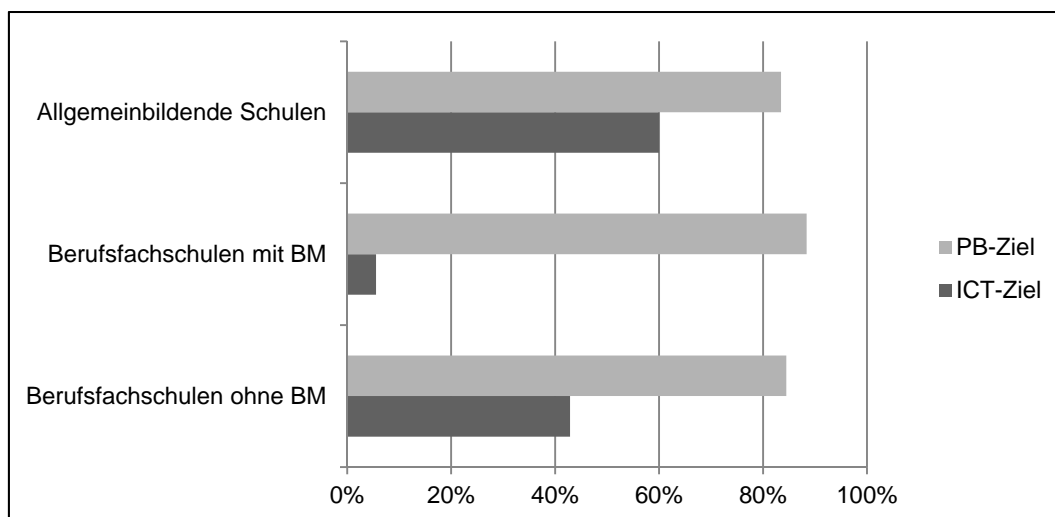
In einem zweiten Schritt soll die Bedeutung der politischen Bildung in den Lehrplänen der Sekundarstufe II über den Vergleich mit dem Bereich ICT ermittelt werden. Ähnlich wie die politische Bildung werden ICT in den meisten Ausbildungsgängen nicht als eigenes Schulfach unterrichtet, sondern als Querschnittsbereich in verschiedene Fächer einbezogen.

Für den Vergleich zwischen politischer Bildung und ICT werden zwei Indikatoren beigezogen. Zum einen wird untersucht, ob die beiden Querschnittsfächer in den Lehrplänen als explizites Ziel formuliert sind. Zum anderen soll der Umfang der politischen Bildung bzw. der ICT in den Lehrplänen als Vergleichskriterium dienen. Bei der Ermittlung des Umfangs von ICT-Aspekten in den Lehrplänen wurde analog zur Analyse im Bereich der politischen Bildung vorgegangen: Es wurde ebenso wie für die politische Bildung eine Auswahl von bis zu drei Fächern vorgenommen, welche für die ICT

potentiell am wichtigsten sind.<sup>78</sup> Für den Vergleich wurde jeweils die Zeichenzahl aller Inhalte in den Bereichen der politischen Bildung resp. ICT ermittelt.

Mit Blick auf Abbildung 25 wird zunächst deutlich, dass politische Bildung im Sinne eines expliziten Lernziels stärker in den Lehrplänen vertreten ist als ICT. Dies gilt über alle Sprachregionen und Schultypen hinweg, ist jedoch im Bereich der Berufsfachschulen mit BM besonders ausgeprägt. Während 80 Prozent der Lehrpläne ein Ziel im Bereich der politischen Bildung formulieren, ist dies für ICT in weniger als 10 Prozent der Lehrpläne der Fall. Bei den allgemeinbildenden Schulen beträgt der Anteil im Bereich ICT immerhin 60 Prozent (bei einem Anteil von über 80 Prozent für politische Bildung).

**Abbildung 25: ICT bzw. politische Bildung als explizites Ziel**



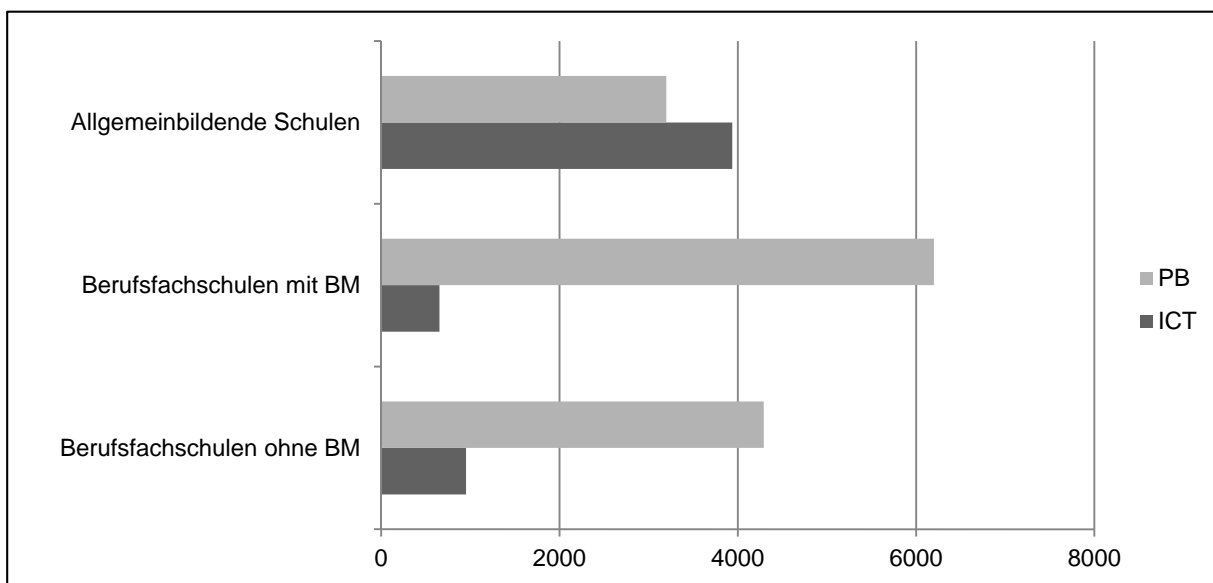
*Bemerkung:* Anteil der Lehrpläne pro Schultyp in Prozent.

Wird der Fokus auf den Umfang der beiden Querschnittsthemen gelegt, zeigt sich bei den Berufsfachschulen ein praktisch identisches Bild (Abbildung 26). Der politischen Bildung wird in den Lehrplänen deutlich mehr Platz zugesprochen als den fachübergreifenden ICT. Erneut ist der Unterschied bei den Berufsfachschulen am ausgeprägtesten. Lediglich für die allgemeinbildenden Schulen zeigt

<sup>78</sup> Für die allgemeinbildenden Schulen sind dies die erste Landessprache, Geografie sowie Informatik. Schwieriger gestaltet sich die Auswahl bei den Berufsfachschulen mit BM, in deren Ausbildungsgängen sich kaum Fächer finden lassen, welche über alle Berufe hinweg gelehrt werden. Deshalb werden für diese Schulen lediglich zwei Fächer analysiert. Es sind dies die erste Landessprache sowie ein Fach aus dem Ergänzungsbereich. Je nach Berufsmaturitätstyp wurde hier entweder Wirtschaft und Recht bzw. VBR (nach altem RLP-BM) resp. Technik und Umwelt sprich Information und Kommunikation (nach RLP-BM) einbezogen. Das zweitgenannte Fach wurde ebenfalls für die kaufmännischen BM-Lehrpläne verwendet, da Wirtschaft und Recht als Schwerpunktfach unterrichtet wird und entsprechend sehr viel umfangreicher in den Lehrplänen behandelt ist als das Ergänzungsfach. Im Falle der Berufsfachschule ohne BM werden einzig ABU und Sport berufsübergreifend unterrichtet, daher haben wir die Lehrpläne für ersteres Fach sowohl für die Analyse zum Einbezug politischer Bildung wie auch der Informations- und Kommunikationstechnologien einbezogen.

sich ein etwas anderes Bild. Hier werden die ICT-Aspekte in den Lehrplänen im Durchschnitt etwas umfangreicher einbezogen als jene der politischen Bildung. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Varianz im Bereich ICT ungleich grösser ist als bei der politischen Bildung. Während in einigen Lehrplänen überhaupt keine ICT-Aspekte vorhanden sind, gewichten etwa die kantonalen Lehrpläne von Solothurn und Bern die ICT äusserst stark.

**Abbildung 26: Umfang von ICT und politischer Bildung im Vergleich**



*Bemerkung:* Umfang der Lehrpläne in den Bereichen politische Bildung (PB) und ICT in Anzahl Zeichen. Mittelwert pro Schultyp.

Die aufgezeigten Muster sowohl in Bezug auf die ICT als formuliertes Ziel wie auch betreffend Umfang finden sich sowohl in der Deutsch- wie auch in der lateinischen Schweiz (hier grafisch nicht dargestellt).

Mit Blick auf die Lehrplananalyse kann also der Schluss gezogen werden, dass die politische Bildung im Vergleich mit den ICT durchaus eine prominente Position einnimmt. Allerdings steht dieser Befund basierend auf den Lehrplänen in einem gewissen Widerspruch zum Stellenwert, den die ICT in anderen Dokumenten verschiedener Akteure erhalten. Nicht nur, dass etwa auf Ebene des Bundes eine „Strategie des Bundesrats für eine Informationsgesellschaft“<sup>79</sup> vorliegt, auch die EDK<sup>80</sup> verfügt über eine explizite Strategie in Bezug auf die ICT. Ausserdem initiierte die EDK 2005 die Bildung der Schweizerischen Koordinationskonferenz ICT und Bildung (SKIB), welche sie zusammen mit dem SBFI führt. Das zentrale Ziel der SKIB ist es, als Plattform für Kantone und Bund zu fungieren, um

<sup>79</sup> Strategie des Bundesrates für eine Informationsgesellschaft in der Schweiz. März 2012. <http://www.bakom.admin.ch/themen/infosociety/>, zuletzt zugegriffen am 22.07.2015.

<sup>80</sup> Strategie der EDK im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) und Medien, Vom 1. März 2007. [http://edudoc.ch/record/30020/files/ICT\\_d.pdf?version=1](http://edudoc.ch/record/30020/files/ICT_d.pdf?version=1), zuletzt zugegriffen am 22.07.2015.



eine kohärente Politik für die Integration der ICT in das Bildungswesen in der Schweiz zu schaffen.<sup>81</sup> Eine analoge Organisation und eine vergleichbare „Top down“-Strategie existiert hingegen im Bereich politische Bildung nicht.

### *5.6.3 Zwischenfazit: Der Stellenwert der politischen Bildung im Vergleich mit anderen Bildungsinhalten*

Obwohl sowohl die politische Bildung wie auch die ICT als überfachliche Kompetenzbereiche konzipiert sind, gestaltet sich ein Vergleich ihres Stellenwerts in den kantonalen und Schullehrplänen äusserst schwierig. Die Ergebnisse dieses Abschnitts müssen deshalb vorsichtig und im Sinne einer Tendenz interpretiert werden. Zwei Befunde lassen sich dennoch hervorheben. Erstens nehmen Inhalte zum politischen Unterricht in den Lehrplänen relativ viel Platz ein. Dies zeigt sich einerseits in der internen Betrachtungsweise, d.h. betreffend des Faches, in dem der politische Unterricht primär angesiedelt ist, aber auch im Vergleich mit dem Querschnittsfach Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) als weiterer überfachlicher Kompetenzbereich. Insgesamt spricht dies nicht für die stiefmütterliche Rolle, die der politischen Bildung immer wieder zugesprochen wird. Gerade die Gegenüberstellung mit den ICT macht jedoch auch deutlich, dass eine breitere Betrachtung über die reinen Lehrpläne hinaus wichtig sein mag und in diesem Fall ein etwas anderes Bild zeigt. So existieren im Bereich ICT nationale Strategien und Massnahmen, welche den Stellenwert dieses Kompetenzbereichs in der Praxis stärken. Analoges dazu existiert für die politische Bildung hingegen nicht.

## **6. Schlussfolgerungen**

Startpunkt des vorliegenden Berichts bildet das Postulat von Josiane Aubert „Staatskundeunterricht auf der Sekundarstufe II. Eine Bilanz“, das den Bundesrat beauftragt, einen Bericht über den Stellenwert des Staatskundeunterrichts auf Sekundarstufe II vorzulegen. Im Zentrum der hier präsentierten Untersuchung steht entsprechend die Frage, wie die Bildungsinhalte der Rahmenlehrpläne zur politischen Bildung in den Kantons- und Schullehrplänen der Sekundarstufe II realisiert werden. Um die Umsetzung der in den Rahmenlehrplänen enthaltenden Vorgaben zum politischen Unterricht umfassend zu untersuchen, soll der Bericht zudem auch Auskunft über den Stellenwert der politischen Bildung in Politik und Forschung sowie im Vergleich mit anderen Bildungsinhalten geben. Hierzu wurde diesem Bericht ein breites Verständnis von politischer Bildung zu Grunde gelegt, das neben den vermittelten *Kenntnissen* und *Fertigkeiten* auch die Dimension *Interesse wecken* umfasst. Basierend auf einer Lehrplananalyse

---

<sup>81</sup> <http://sfib.educa.ch/de/skib-0>, zuletzt zugegriffen am 22.07. 2015.

von 146 Lehrplänen der Sekundarstufe II sowie ergänzenden Auswertungen von Lehrpersonen- sowie Schülerinnen- und Schülerdaten können die wichtigsten Befunde wie folgt zusammengefasst werden:

*Beschränkter politischer Wille zur Stärkung der politischen Bildung.* In der Aufarbeitung der politischen Debatte zeigt sich, dass die politische Bildung zwar in den letzten Jahren immer wieder Gegenstand von Vorstössen und Diskussionen sowohl auf Bundes- wie auch auf Kantonsebene war, diese jedoch kaum je zu konkreten Massnahmen führten. Auf Bundesebene wird dies oft mit der fehlenden Kompetenz begründet und entsprechend auf die Kantone verwiesen. Allerdings veranschaulichen gerade die kantonalen Beispiele, dass auch auf dieser Ebene vielfach eine abwehrende Haltung gegenüber politischen Vorstössen eingenommen wird. Vor dem Hintergrund des ebenfalls begrenzten Forschungsstands in diesem Bereich wird im Hinblick auf die Ergänzungsfrage 1 der Schluss gezogen, dass der Stellenwert der politischen Bildung in Politik und Forschung als limitiert bezeichnet werden kann.

*Gesamteindruck zur „Qualität“ der Umsetzung des politischen Unterrichts in den Lehrplänen der Sekundarstufe II.* In der grossen Mehrheit der Lehrpläne wird der Staatskundeunterricht explizit als Ziel genannt. Positiv aus politik-didaktischer Perspektive ist ausserdem, dass fast alle Lehrpläne auf den Einbezug aktueller politischer oder wirtschaftlicher Ereignisse aus dem In- und/oder Ausland hinweisen und eine Mehrheit der Schulen mindestens indirekt die Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern als Ziel des (politischen) Unterrichts nennt. Allerdings werden von insgesamt 65 untersuchten Themenaspekten durchschnittlich weniger als die Hälfte in den untersuchten Lehrplänen aufgeführt. Ausserdem zeigt sich, dass wichtige Elemente einer zielführenden politischen Bildung im Hinblick auf das spätere politische Engagement in den Lehrplänen spärlich vertreten sind (z.B. das politische Interesse zu wecken oder demokratisch-partizipative Praktiken im Schulunterricht einzuüben). Gleichzeitig und in Übereinstimmung mit der Tatsache, dass Kantone und Schulen eine hohe Autonomie bei der Umsetzung der Rahmenlehrpläne geniessen, lassen sich grosse Unterschiede in der Art und dem Ausmass beobachten, wie der politische Unterricht auf Ebene der kantonalen und Schullehrpläne verankert ist.

*Unterschiedliche Schultypen, unterschiedliche Schwerpunkte.* Die grössten Unterschiede in Bezug auf den Einbezug politischer Bildung in die Lehrpläne auf Sekundarstufe II sind zwischen den einzelnen Schultypen zu finden. Die Differenzen sind dabei jedoch nicht für alle analysierten Teilaspekte gleich ausgeprägt. Das heisst auch, dass nicht immer derselbe Schultyp klar am „besten“ abschneidet. Insgesamt erreichen allerdings Lehrpläne der Berufsfachschulen mit BM, insbesondere jene, die ihre Lehrpläne bereits an den Rahmenlehrplan von 2012 angepasst haben, in den drei primär untersuchten Dimensionen – *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* sowie *Interesse wecken* – vergleichsweise hohe Werte. Hingegen, und entgegen den Erwartungen, sind politische Bildungsinhalte in den allgemeinbildenden Schulen oft unterdurchschnittlich stark verankert. Am schlechtesten schneiden schliesslich die Lehrpläne für die kaufmännische Grundbildung und den Detailhandel ab, welche einen integrierten ABU

aufweisen. Auch wenn die Fallzahlen gerade für letztere gering sind, deutet dieser Befund darauf hin, dass die kantonale bzw. schulspezifische Umsetzung des politischen Unterrichts wesentlich von den national vorgegebenen Richtlinien, sprich den Rahmenlehrplänen bzw. Bildungsplänen geprägt ist.

*Unerwartete sprachregionale Muster.* Gleichzeitig lassen sich auch Unterschiede hinsichtlich der Sprachregionen feststellen, wobei – anders als in der Literatur meist hervorgehoben – in den meisten Bereichen die Deutschschweizer Lehrpläne die Gegenstände politischen Unterrichts stärker integrieren als jene der Romandie. Das Tessin nimmt dabei eine Art Zwischenposition ein, indem einigen Bereichen – insbesondere bezüglich politischer *Fertigkeiten* – am meisten Beachtung geschenkt wird, andere hingegen kaum berücksichtigt werden. Während diese Befunde den bisher geführten wissenschaftlichen Diskussionen im Bereich politische Bildung mindestens teilweise widersprechen, passen sie gut zu den aus politikwissenschaftlicher Sicht immer wieder festgestellten Unterschieden in der politischen Kultur. Gerade der Deutschschweiz mit ihrer stark ausgeprägten direkten Demokratie und einem zurückhaltenden Staatsverständnis wird immer wieder eine partizipative politische Struktur und Kultur zugesprochen (Stadelmann-Steffen/Gundelach 2014), welche sich – vor dem Hintergrund dieses Berichts – möglicherweise auch in der Berücksichtigung politischer Bildungsinhalte widerspiegelt.

*Ein beschränkter Rückhalt der Lehrpläne bei den Lehrpersonen.* Die Befragung der Lehrpersonen zeigt auf, dass weniger als die Hälfte der Lehrpersonen die Lehrpläne als Grundlage zur Unterrichtsvorbereitung als wichtig erachtet. Gleichzeitig sind jene Lehrpersonen, welche die Lehrpläne nutzen, überdurchschnittlich oft der Ansicht, dass sich die Behörden nicht oder zu wenig für die politische Bildung interessieren. Insgesamt lässt dies den Schluss zu, dass die Lehrpläne in der zuständigen Lehrerschaft keinen allzu grossen Rückhalt geniessen.

*Die Wirkung der Lehrpläne.* Trotz dieser Befunde zur Lehrerschaft unterstützen die Analysen in diesem Bericht – insbesondere unter Einbezug von Schülerinnen- und Schülerdaten – jedoch die Annahmen, dass Lehrpläne im Schulalltag tatsächlich eine Rolle spielen. Einerseits nehmen Schülerinnen und Schüler die politische Bildung in ihrem Unterricht als ausgeprägter war, wenn der politische Unterricht in den für sie relevanten Lehrplänen einen hohen Stellenwert geniesst. Andererseits verweisen die Analysen darauf, dass das politische Interesse und teilweise auch das politische Wissen der Schülerinnen und Schüler höher ausfällt, wenn die Lehrpläne die politische Bildung umfassend und präzise beschreiben.

*Die politische Bildung in den Lehrplänen – gar nicht so stiefmütterlich behandelt.* Die Literatur zur politischen Bildung ist oft von der Grundthese geprägt, dass der politische Unterricht in der Schweiz ein stiefmütterliches Dasein fristet (Moser-Léchoy 1999: 124f.; Quesel/Allenspach 2007). Einige Befunde dieses Berichts können durchaus in diese Richtung interpretiert werden, so etwa der beschränkte politische Wille zu konkreten Massnahmen oder die Tatsache, dass die untersuchten Lehrpläne – naturgemäss – ziemlich weit weg sind von einem „idealen“ Lehrplan. Auf der anderen Seite lässt sich basierend

auf dem Vergleich mit anderen Bildungsinhalten kaum Unterstützung für diese Sichtweise finden. In Bezug auf die Ergänzungsfrage 2 und gerade basierend auf dem Vergleich mit dem Bereich ICT, welcher ebenfalls als überfachlicher Kompetenzbereich konzipiert ist, kommt der politischen Bildung in den Lehrplänen der Sekundarstufe II umfangmässig sogar eine sehr hohe Bedeutung zu.

Insgesamt legt dieser Bericht im Hinblick auf die zentrale Fragestellung nahe, dass ein differenziertes Fazit zur Umsetzung der politischen Bildung auf Sekundarstufe II gezogen werden muss. Erstens ist die Umsetzung der Lehrpläne klar vom Schweizer Bildungsföderalismus geprägt, der grosse kantonale und schulspezifische Unterschiede in den Regelungen zur politischen Bildung zulässt. Diese Heterogenität lässt sich nicht nur in den Lehrplänen selbst, sondern bereits bei der Ausgestaltung der Rahmenlehrpläne beobachten. Die Analysen in diesem Bericht lassen nicht zuletzt den Schluss zu, dass sich gerade in den jüngsten Rahmenlehrplänen Bestrebungen zur Stärkung der politischen Bildung zeigen und diese entsprechend auch die Umsetzung der kantonalen und Schullehrpläne positiv beeinflussen. Zweitens kann insgesamt und positiv festgehalten werden, dass das Ziel einer politischen Bildung der Schülerinnen und Schüler in der Mehrheit der Lehrpläne explizit verankert ist und dabei durchaus eine mehrdimensionale Herangehensweise verfolgt wird – d.h. politische Bildung wird über die reine Wissensvermittlung hinaus konzipiert. Schliesslich ist zu betonen, dass die Lehrpläne und deren Prägung des politischen Unterrichts nur einer von mehreren Aspekten einer zielführenden politischen Schulbildung darstellt. Dies verdeutlicht zum einen die Gegenüberstellung mit dem Querschnittfach ICT, dessen Behandlung in den Lehrplänen weniger stark ausgeprägt ist als die politische Bildung, jedoch durch diverse politische Strategien und praktische Massnahmen in der Praxis eher stärker gestützt wird als die politische Bildung. Zum anderen nehmen die Lehrpersonen eine zentrale Funktion bei der Übersetzung der Lehrpläne in den tatsächlichen Unterricht ein – eine Aufgabe, welche gemäss Selbstaussagen nur knapp die Hälfte der Lehrpersonen auch tatsächlich wahrnimmt. Eine Strategie zur Stärkung der politischen Bildung auf Sekundarstufe II kann deshalb nicht nur auf die Umsetzung der Rahmenlehrpläne in den kantonalen und Schullehrplänen alleine fokussieren, sondern muss ebenso die strukturellen, gesellschaftlichen und politischen Kontexte berücksichtigen, in welchen Lehrpläne entstehen und genutzt werden.

Vor dem Hintergrund der Befunde lässt sich Verbesserungspotential somit vor allem auf zwei Ebenen ausmachen. Einerseits bieten sich Massnahmen an, welche der grossen Heterogenität in den Lehrplänen entgegenwirken und die Verankerung der politischen Bildung auf einem durchgängig hohen Niveau fördern. Andererseits drängen sich Vorschläge auf, welche auf die Nutzung der Lehrpläne und die Sensibilisierung zentraler Akteure abzielen.

## 7. Literatur

- Allenspach, Dominik/Ziegler, Béatrice (2009): *Frühe Mitsprache als Nährboden der Demokratie*. Webdokument. [http://www.nzz.ch/nachrichten/startseite/fruehe\\_mitsprache\\_als\\_naehrboden\\_der\\_de-mokratie\\_1.3899135.html](http://www.nzz.ch/nachrichten/startseite/fruehe_mitsprache_als_naehrboden_der_de-mokratie_1.3899135.html), zuletzt heruntergeladen am 21.10.2009.
- Almond, Gabriel A./Verba, Sidney (1963): *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Battaglini, Monica und Olivier Giraud (2003): Policy Styles and the Swiss Executive Federalism: Comparing Diverging Styles of Cantonal Implementation of the Federal Law on Unemployment, *Schweizer Zeitschrift für Politikwissenschaft* 9(1): 285-308.
- Beck, Paul A. (1977): The role of agents in political socialization. In: Renshon, Stanley A. (Hg.): *Handbook of Political Socialization Theory and Research*. New York: The Free Press: 115-142.
- Biedermann, Horst/Oser, Fritz/Konsantinidou, Liana/Widorski, Dagmar (2010): *Staatsbürgerinnen und Staatsbürger von morgen: Zur Wirksamkeit politischer Bildung in der Schweiz. Ein Vergleich mit 37 anderen Ländern*. Freiburg. Webdokument. [www.unifr.ch/pedg/iccs/bericht1.pdf](http://www.unifr.ch/pedg/iccs/bericht1.pdf), zuletzt heruntergeladen am 20.09.2011.
- Biedermann, Horst (2006): *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Partizipationsrezept politischer Identitätsfindung?* Münster: Waxmann Verlag GmbH (Internationale Hochschulschriften, Bd. 458).
- Caduff, Claudio (2015): Politische Bildung auf der Sekundarstufe II – eine Bestandesaufnahme. Webdokument. [http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Ausbildung/Sek2/Caduff\\_Forschungsprojekte\\_PolBild.pdf](http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Ausbildung/Sek2/Caduff_Forschungsprojekte_PolBild.pdf), zuletzt heruntergeladen am 25.07.2015.
- Calderón-Grossenbacher, Ruth (1998): *Politische Bildung in der Schweiz. Analyse des Lehrplans auf Sekundarstufe I im Kanton Bern*. Lizentiatsarbeit. Universität Freiburg.
- Campbell, Angus/Converse, Philip E./Miller, Warren E./Stokes, Donald E. (1960): *The American Voter*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Campbell, David E. (2005): Voice in the classroom: How an open classroom environment facilitates adolescents' civic development. *CIRCLE Working Papers* 28.
- Da Rin, Sandra/Künzli, Sibylle (2006): *Forschungsbericht zur explorativen Studie „Umsetzung von politischer Bildung in der Volksschule“*. Zürich: Departement Forschung und Entwicklung PHZH.
- Delli Carpini, Michael X./Keeter, Scott (1996): *What Americans Know about Politics and Why it Matters*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dewey, John (1930): *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Breslau: Hirt.
- Feldman, Lauren/Pasek, Josh/Romer, Daniel/Jamieson, Kathleen Hall (2007): Identifying best practices in civic education: Lessons from student voices Philadelphia. *American Journal of Education* 114: 75-100.
- Fend, Helmut (2000): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters: ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske + Budrich.
- Galston, William A. (2001): Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science* 4(1): 217-234.
- Galston, William A. (2004): *Civic education and political participation*. College Park, MD: APSA.

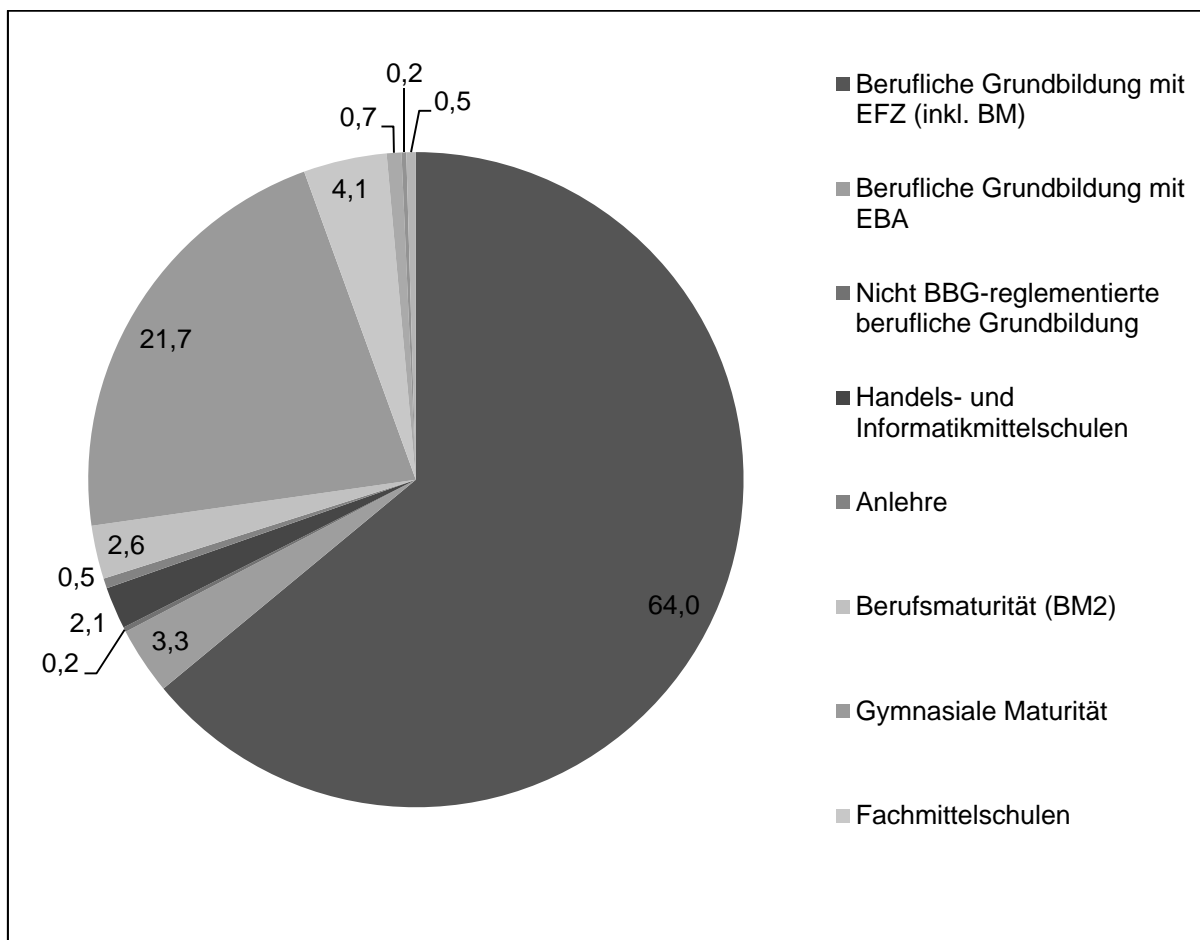
- Gibson, Cynthia/Levine, Peter (2003): *The civic mission of schools*. New York: Carnegie Corporation and the Center for Information and Research on Civic Learning.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004): *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen*. Ein Entwurf. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Hahn, Carole (1998): *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. New York: State University of New York Press.
- Hega, Gunther M. (2000): Federalism, Subsidiarity and Education Policy in Switzerland. *Regional & Federal Studies* 10(1): 1-35.
- Heidenheimer, Arnold J. (1997): *Disparate Ladders: Why School and University Policies Differ in Germany, Japan, and Switzerland*. New Brunswick, London: Transaction Publishers.
- Hess, Robert D./Torney, Judith V. (1967): *The Development of Political Attitudes in Children*. Chicago: Aldine.
- Hooghe, Marc/ Dassonneville, Ruth (2013): Voters and candidates of the future: The intention of electoral participation among adolescents in 22 European Countries. *YOUNG* 21:1.
- Jaros, Dean (1973): *Socialization to politics: Basic concepts in political science*. Nairobi: Nelson.
- Kahne, Joseph/Chi, Bernadette/Middaugh, Ellen (2006): Building social capital for civic and political engagement: The potential of high-school civic courses. *Canadian Journal of Education* 29: 387-409.
- Krammer, Reinhard (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Forum Politische Bildung (Hg.): *Kompetenzorientierte Politische Bildung. Informationen zu Politischen Bildung*, Bd. 29. Innsbruck/Bozen/Wien.
- Kunz, Ruth (2013): *Mediatisierte politische Sozialisation. Die Rolle der Medien im politischen Sozialisationsprozess Jugendlicher in der Schweiz*. Dissertation. Universität Zürich, Philosophische Fakultät.
- Kunz, Ruth (2011): *Digital Citizenship – Levels of political participation, resources and motivation among Swiss youth*. IAMCR 2011 conference, 13-17 July 2011. Istanbul, Turkey.
- Lazarsfeld, Paul F./Berelson, Bernhard/Gaudet, Hazel (1949): *The Peoples Choice. How the Voter makes up his Mind in a Presidential Campaign*. New York: Duell, Sloan, and Pearce.
- Lutz, Georg/Selb, Peter (2006): Die nationalen Wahlen in der Schweiz. In: Klöti, Ulrich et al. (Hg.): *Handbuch der Schweizer Politik*, 4., vollständig überarbeitete Auflage. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung: 427-487.
- Maier, Hans (2004): Demokratie braucht politische Bildung. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hg.): *Demokratie braucht politische Bildung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag: 11-26.
- Moser, Heinz / Kost, Franz und Holdener, Walter (1978): *Zur Geschichte der politischen Bildung in der Schweiz*. Stuttgart: Metzler.
- Moser-Léchoth, Daniel (2000): Politische Bildung: Ihre Stellung im Fächerkanon und die Entwicklung der Inhalte. In: Reichenbach, Roland/Oser, Fritz (Hg.): *Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz*. Freiburg: Universitätsverlag Freiburg: 237-251.
- Moser-Léchoth, Daniel V. (1999): Jugend und Geschichte. Wie denken Jugendliche in Europa heute über Geschichte und Politik? *Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung SLZ* 4: 50-52.
- Moser-Léchoth, Daniel (1996): Politische Bildung: Vom Fach zum übergreifenden Lerninhalt. *Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung SLZ* 3: 8-13.

- National Commission on Civic Renewal (1998): *A nation of spectators*. Washington, DC: Author.
- Niemi, Richard G./Junn, Jane (1998): *Civic education: What makes students learn*. New Haven: Yale University Press.
- Oser, Fritz/Biedermann, Horst (2003): *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*. Zürich: Verlag Rüegger.
- Oser, Fritz/Reichenbach, Roland (2000): *Politische Bildung in der Schweiz*. Herausgegeben von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Bern: EDK.
- Print, Murray (2007): Citizenship Education and Youth Participation in Democracy. *British Journal of Educational Studies* 55(3):325-345
- Quesel, Carsten/Allenspach, Dominik (2007): *Rahmenkonzept zur politischen Bildung in der Volksschule*. Webdokument. [http://www.fhnw.ch/ph/pbgd/downloads/forschungsberichte/fb\\_quesel-allenspach\\_2007](http://www.fhnw.ch/ph/pbgd/downloads/forschungsberichte/fb_quesel-allenspach_2007), zuletzt zugegriffen am 18.06.2010.
- Quintelier, Ellen (2010): The effect of schools on political participation: a multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education* 25(2): 137-154.
- Reichenbach, Roland (2000): Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung. In: Reichenbach, Roland/Oser, Fritz (Hg.): *Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der Politischen Bildung in der Schweiz / Entre pathos et désillusion. La situation de la formation politique en Suisse*. Freiburg: Universitätsverlag: 118-130.
- Reichenbach, Roland (1999): Abandoning the Myth of Exceptionality – On Civic Education in Switzerland. In: Torney-Purta, Judith/Schwille, John/Amadeo, Jo-Ann (Hg.): *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement: 557-581.
- Sager, Fritz (2003): Kompensationsmöglichkeiten föderaler Vollzugsdefizite. Das Beispiel der kantonalen Alkoholpräventionspolitiken, *Schweizer Zeitschrift für Politikwissenschaft* 9(1): 309-333.
- Stadelmann-Steffen, Isabelle/Gundelach, Birte (2014): Individual socialization or politico-cultural context? The cultural roots of volunteering in Switzerland. *Acta Politica* 50: 20-44.
- Steindorf, Gerhard (2000): *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tocqueville, Alexis de (1969): *Der alte Staat und die Revolution*. Reinbeck b. Hamburg: Rowolth.
- Torney-Purta, Judith (2002): The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science* 6: 202-211.
- Van Deth, Jan (2009): Politische Partizipation. In: Kaina, Viktoria/ Römmele, Andrea (Hg.): *Politische Soziologie. Ein Studienbuch*. Wiesbaden: 141-161.
- Vatter, Adrian (2014): *Das politische System der Schweiz*. Baden-Baden: Nomos.
- Verba, Sidney/Brady, Henry E./Schlozman, Kay Lehman (1995): Beyond SES: A Resource Model of Political Participation. *The American Political Science Review* 89(2): 271-294.
- Verba, Sidney/Brady, Henry E./Schlozman, Kay Lehman (2001): *Voice and Equality: Civic Voluntarism and American Politics*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Ziegler, Béatrice (2011): Welche Politische Bildung wollen wir? Die Arbeiten zur Integration von Politischer Bildung im Lehrplan 21. *vpod - Bildungspolitik* 170: 4-6.

## 8. Anhang

### Anhang 1: Schülerinnen- und Schülerzahlen nach Schultyp

Tabelle A1.1: Prozentuale Verteilung der Lernenden auf die Schultypen 2012/13



Bemerkung: Quelle: BfS 2014, [www.bfs.admin.ch](http://www.bfs.admin.ch), zuletzt zugegriffen am 22.07.2014.



## Anhang 2: Die Stichprobe der untersuchten Lehrpläne

*Tabelle A2.1 Fallzahlen nach Schultyp und Sprachregion – detailliert*

Schultyp	Sprachregion			Total
	Deutsch-schweiz	Romandie	Tessin	
Gymnasium	26	6	1	33
FMS	8	5	1	14
Berufsfachschule mit BMS	26	6	1	33
Berufsfachschulen ohne BM (ohne KV & DH)	31	15	9	55
Berufsfachschulen ohne BM, KV & DH	9	2	0	11
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>34</i>	<i>12</i>	<i>146</i>

*Bemerkung:* Bei den Berufsfachschulen EFZ werden die Grundausbildungen zum/zur Kauffrau/Kaufmann bzw. im Detailhandel gesondert betrachtet, weil diese einen integrierten ABU enthalten. Nicht in der Stichprobe enthalten, sind zweijährige berufliche Grundbildungen mit eidg. Berufsattest.

*Tabelle A2.2 Vertretung der Sprachregion in der Bevölkerung und im Lehrplan-Sample*

	Bevölkerung (15-24 Jahre) gemäss BfS (Strukturerhebung 2011)	Sample Lehrpläne
Deutsch	70,8%	68,5%
Französisch	24,9%	23,3%
Italienisch	3,9%	8,2%

Tabelle A2.3 Liste der untersuchten Lehrpläne

Kanton	Name der Schule	Schultyp	Sprachregion	Lehrplanart
<b>Allgemeinbildende Schulen</b>				
AG	Kantonsschule Baden	Gymnasium	D	SLP
	Kantonsschule Wohlen	Gymnasium	D	SLP
AI	Gymnasium St. Antonius	Gymnasium	D	KLP
AR	Kantonsschule Trogen	Gymnasium	D	SLP
BE	Gymnasium Kirchenfeld Bern	Gymnasium	D	KLP
	Seeland Gymnasium Biel	Gymnasium	F	KLP
	Gymnase français Biel	Gymnasium	F	KLP
	Gymnasium Interlaken	Gymnasium	D	KLP
BL	Gymnasium Liestal	Gymnasium	D	SLP
BS	Gymnasium Kirschgarten Basel	Gymnasium	D	KLP
FR	Kollegium Heiligkreuz Fribourg	Gymnasium	D	KLP
GE	Verschiedene Genfer Gymnasien	Gymnasium	F	KLP
GL	Kantonsschule Glarus	Gymnasium	D	KLP
GR	Schweizerische Alpine Mittelschule Davos	Gymnasium	D	SLP
JU	Lycée cantonal	Gymnasium	F	SLP
LU	Kantonsschule Alpenquai	Gymnasium	D	SLP
	Kantonsschule Schüpfheim	Gymnasium	D	SLP
NE	Lycée Denis-de-Rougemont Neuchâtel	Gymnasium	F	SLP
NW	Kollegium St. Fidelis Stans	Gymnasium	D	SLP
OW	Kantonsschule Obwalden	Gymnasium	D	KLP
	Kantonsschule Sargans	Gymnasium	D	KLP
SG	Kantonsschule Wattwil	Gymnasium	D	KLP
	Kantonsschule Wil	Gymnasium	D	KLP
SH	Kantonsschule Schaffhausen	Gymnasium	D	SLP
SO	Kantonsschule Olten	Gymnasium	D	KLP
	Kantonsschule Solothurn	Gymnasium	D	KLP
SZ	Kantonsschule Kollegium Schwyz	Gymnasium	D	SLP
TI	Liceo cantonale Lugano	Gymnasium	I	KLP
	Liceo cantonale Bellinzona	Gymnasium	I	KLP
UR	Kantonale Mittelschule Uri	Gymnasium	D	SLP
VD	Gymnase Chamblandes	Gymnasium	F	KLP
	Gymnase de Beaulieu	Gymnasium	F	KLP
VS	Kollegium Spiritus Sanctus Brig	Gymnasium	D	SLP
VD	Collège de l'Abbaye de St. Maurice	Gymnasium	F	KLP
ZH	Kantonsschule Hohe Promenade Zürich	Gymnasium	D	SLP
	Kantonsschule Im Lee Winterthur	Gymnasium	D	SLP
	Kantonsschule Küsnacht	Gymnasium	D	SLP
	Kantonsschule Zürcher Oberland	Gymnasium	D	SLP
	Freies Gymnasium Zürich	Gymnasium	D	SLP
	Gymnasium Unterstrass Zürich	Gymnasium	D	SLP

Fortsetzung Tabelle A2.3

Kanton	Name der Schule	Schultyp	Sprachregion	Lehrplanart
AG	Neue Kantonsschule Aarau	FMS	D	SLP
BE	Ecole de Maturité Spécialisée Mourier	FMS	F	KLP
	Gymnasium und Fachmittelschule Oberraargau	FMS	D	KLP
BL	Gymnasium Liestal	FMS	D	KLP
FR	Ecole de Culture Générale Fribourg	FMS	F	KLP
GE	Ecole de Culture Générale Genève	FMS	F	KLP
GR	Schweizerische Alpine Mittelschule Davos	FMS	D	SLP
NE	Lycée Jean-Piaget Neuchâtel	FMS	F	SLP
SG	Kantonsschule Sargans	FMS	D	KLP
SH	Handelsschule KV Schaffhausen	FMS	D	SLP
TI	Scuola Specializzata per le Professioni Sanitarie e Sociali Canobbio	FMS	I	KLP
VD	Ecole de Culture Générale Vaud	FMS	F	KLP
VS	Fachmittelschulen des Kantons Wallis	FMS	D	KLP
ZH	Fachmittelschule Kantonsschule Zürich Nord	FMS	D	KLP
<b>Berufsfachschulen mit Berufsmatur*</b>				
AG	KV Lenzburg-Reinach	BM	D	SLP
AR	Berufsbildungszentrum Herisau	BM	D	SLP
BE	Bildung Formation Biel Bienne	BM	D	SLP
	Wirtschaftsschule Thun	BM	D	KLP
	Gewerblich-industrielle Berufsfachschule Bern	BM	D	KLP
BL	Berufsfachschule Gesundheit Münchenstein	BM	D	SLP
FR	Ecole professionnelle artisanale et industrielle	BM	F	KLP
GE	Ecoles Maturité professionnelle*	BM	F	PER-MP
JU	Centre professionnel de Porrentruy*	BM	F	PER-MP JU
LU	Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik Sursee*	BM	D	KLP
SG	Berufsfachschulen mit BM im Kanton St. Gallen*	BM	D	KLP
SH	Handelsschule KV Schaffhausen*	BM	D	SLP
SZ	Kaufmännische Berufsschule Schwyz	BM	D	SLP
TI	Berufsfachschulen mit BM im Kanton Tessin	BM	D	KLP
SO	Berufsbildungszentrum Olten	BM	D	SLP
	Berufsbildungszentrum Solothurn-Grenchen	BM	D	SLP
UR	Berufs- und Weiterbildungszentrum Uri	BM	D	SLP
VD	Berufsfachschulen mit BM im Kanton Waadt	BM	F	PER-MP VD
VS	Berufsfachschulen mit BM im Kanton Wallis	BM	F	PER-MP VS
ZH	Berufsbildungsschule Winterthur*	BM	D	KLP
	Berufsfachschule Uster	BM	D	SLP

\* Für die mit einem Stern markierten Schulen wurden je ein Lehrplan für die 3- resp. 4-jährige Lehre resp. für unterschiedliche BM-Richtungen untersucht, wobei sich diese nicht grundsätzlich unterscheiden, sondern viel mehr gewisse Bereiche vertiefter behandelt werden.

Fortsetzung Tabelle A2.3

Kanton	Name der Schule	Schultyp	Sprachregion	Lehrplanart
<b>Berufsfachschulen ohne Berufsmatur*</b>				
AG	Berufsbildungszentrum Freiamt/Berufsbildungszentrum Fricktal*	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP
AR	Berufsbildungszentrum Herisau*	EFZ (ohne KV/DH)	D	SLP
BE	Centre de formation professionnelle Berne franco-phone*	EFZ (ohne KV/DH)	F	SLP
	Berufsfachschule Emmental*	EFZ (ohne KV/DH)	D	Schulverbund
BL	Gewerblich-industrielle Berufsfachschule Liestal*	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP
BS	Allgemeine Gewerbeschule Basel*	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP
FR	Ecole professionnelle artisanale et industrielle	EFZ (ohne KV/DH)	F	KLP
GE	Ecoles professionnelles Genève*	EFZ (ohne KV/DH)	F	KLP
GL	Berufsschule Ziegelbrücke*	EFZ (ohne KV/DH)	D	SLP
GR	Gewerbliche Berufsschule Chur*	EFZ (ohne KV/DH)	D	SLP
LU	Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Informatik und Technik Sursee	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP
	Berufsbildungszentrum Natur und Ernährung Sursee	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP
	Berufsfachschule Verkehrswegbauer	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP
NE	Centre cantonal de formation professionnelle des métiers du bâtiment CPMB	EFZ (ohne KV/DH)	F	KLP
NW	BWZ Berufsfachschule Nidwalden*	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP
OW	Berufs- und Weiterbildungszentrum Obwalden*	EFZ (ohne KV/DH)	D	Schulverbund
SG	Berufs- und Weiterbildungszentrum Toggenburg/ Gewerbliches Berufs- und Weiterbildungszentrum St. Gallen/ Berufs- und Weiterbildungszentrum Rorschach-Rheintal	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP
	Gewerbliches Berufs- und Weiterbildungszentrum St. Gallen/ Berufs- und Weiterbildungszentrum Rorschach-Rheintal	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP
SO	Berufsbildungszentrum Olten	EFZ (ohne KV/DH)	D	KLP
TI	Centro professionale SPAI_SAMS_FC Biasca*	EFZ (ohne KV/DH)	I	SLP
	Scuola professionale artigianale e industriale SPAI Mendrisio/ Centro professionale Mendrisio*	EFZ (ohne KV/DH)	I	SLP
	Centro d'arti e mestieri Bellinzona	EFZ (ohne KV/DH)	I	SLP
	Centro professionale Mezzana	EFZ (ohne KV/DH)	I	SLP
	Centro professionale Trevano	EFZ (ohne KV/DH)	I	SLP
	Centro scolastico per le industrie artistiche Lugano	EFZ (ohne KV/DH)	I	SLP
	Scuola d'arti e mestieri della sartoria Lugano	EFZ (ohne KV/DH)	I	SLP
AG	Berufsbildungszentrum Fricktal	EFZ (KV/DH)	D	SLP
	KV Lenzburg-Reinach	EFZ (KV/DH)	D	SLP
BE	Bildung Formation Biel Bienne	EFZ (KV/DH)	D	SLP
	Wirtschaftsschule Thun	EFZ (KV/DH)	D	SLP
BS	Handelsschule KV Basel	EFZ (KV/DH)	D	SLP
GE	Ecoles professionnelles Genève	EFZ (KV/DH)	F	KLP
SO	Berufsbildungszentrum Solothurn-Grenchen	EFZ (KV/DH)	D	SLP
SZ	Kaufmännische Berufsschule Schwyz	EFZ (KV/DH)	D	LP BDS
	Kaufmännische Berufsschule Schwyz	EFZ (KV/DH)	D	SLP

\* Für die mit einem Stern markierten Schulen wurden je ein Lehrplan für die 3- resp. 4-jährige Lehre resp. für unterschiedliche BM-Richtungen untersucht, wobei sich diese nicht grundsätzlich unterscheiden, sondern viel mehr gewisse Bereiche vertiefter behandelt werden.

## Anhang 3: Verwendete Indikatoren und ihre Operationalisierung zur Lehrplananalyse

### A3.1 Formales und Struktur

Wie in Tabelle 2 im Haupttext dargestellt, werden für die Beurteilung der formalen und strukturellen Aspekte der untersuchten Lehrpläne vier Dimensionen berücksichtigt, beginnend mit dem **Herausgeber des Lehrplans**, wobei hier hauptsächlich unterschieden wird, ob der Lehrplan von der Schule selber verfasst wurde oder die Zuständigkeit der Publikation des jeweiligen Lehrplans bei einer kantonalen Amtsstelle liegt. Der zweite Indikator betrifft die **Einbettung der politischen Bildung in den Unterricht**, sprich ob politische Bildung als separates Fach unterrichtet wird oder in einem anderen Fach integriert ist. In letzterem Fall kann zusätzlich unterschieden werden, ob im Namen des Fachs auf den politischen Unterricht verwiesen wird oder nicht. Zusätzlich kann auch das Vorhandensein eines zentralen Ziels hinsichtlich der politischen Bildung (0=nicht vorhanden, 1=vorhanden) Aufschluss über den Stellenwert der politischen Bildung im Lehrplan geben.

Der dritte Indikator bildet den **Umfang** der Abschnitte zur politischen Bildung in den Lehrplänen ab. Ein einfacher Vergleich der Seitenanzahlen gibt angesichts unterschiedlicher Formatierungen und Strukturierungen nur unzureichend Auskunft über den tatsächlichen Umfang. Der Grossteil der Lehrpläne liegt zwar als PDF oder Word-Dokument vor<sup>82</sup>, wobei die tatsächliche formale Gestaltung sehr stark variiert.<sup>83</sup> Die Differenzen sind in Bezug auf die Berufsfachschullehrpläne weniger gross, allerdings lassen sich auch hier sehr unterschiedliche Herangehensweisen bei der Lehrplangestaltung feststellen. Entsprechend wird auf einen Vergleich basierend auf Seitenzahlen verzichtet. Wichtiger und informativer sind hierbei die Anzahl behandelter Themen, die Struktur des Lehrplans und die Präzision, mit der Aspekte des politischen Unterrichts wiedergegeben werden. Die Anzahl der Themen ergibt sich aus der Summe der Themen, welche für die Analysen zur inhaltlichen und thematischen Ausrichtung mit einbezogen werden (siehe A3.2). Dabei erhält eine Beobachtung den Wert 1, wenn das Thema eindeutig behandelt wird, den Wert 0.5 bei teilweiser Behandlung und den Wert 0, falls der Themenbereich im Lehrplan nicht berücksichtigt wird. Für den zweiten Indikator, die Lehrplanstruktur, wurde ermittelt, ob der entsprechende Lehrplan als Gesamtdokument inklusive Einleitung, pädagogisch-didaktische Hinweise usw. oder nur in Form von Fachlehrplänen vorliegt.

Die **Präzision** schliesslich gibt darüber Auskunft, wie die im jeweiligen Lehrplan integrierten Aspekte politischer Bildung angeführt werden. Gemessen wird diese Dimension durch zwei Indikatoren: Einerseits wird die Art der Nennung erfasst, d.h. der Themenbereich kann entweder nur in Form eines

<sup>82</sup> Einige Lehrpläne sind so alt, dass sie entweder mit ganz alten Word-Versionen verfasst wurden oder gar mit der Schreibmaschine. Zudem liegen einige Lehrpläne ausschliesslich als Excel-Tabellen resp. in tabellarischer Form vor.

<sup>83</sup> Als Beispiele für diese Unterschiede können die Fachlehrpläne für das Grundlagefach Geschichte an der Kantonalen Mittelschule Uri auf der einen und der Kantonsschule Alpenquai in Luzern auf der anderen Seite angeführt werden. Ersterer besteht aus drei Mindmaps mit je sechs bis acht Themenbereichen, ergänzt durch einige Schlüsselbegriffe. Letzterer enthält nebst einem fünfseitigen Dokument mit Bildungs- und Richtzielen eine umfassende Tabelle mit den konkreten Grobzielen und Lerninhalten inklusive möglicher Querverweise.

einzelnen Begriffs angesprochen oder in ein oder mehreren Sätzen erläutert werden. Andererseits wird kodiert, wie exakt auf das Thema verwiesen wird. Hierzu werden die Kategorien „implizit“ (nur implizit enthalten), „sinngemäss“ (andere Worte, aber explizit enthalten) und „im Wortlaut“ (explizit genannt) herangezogen.

### A3.2 Vermittelte Inhalte

Für den zweiten Bereich wurde der Fokus primär auf die Inhalte gelegt. Dieser soll aufzeigen, welche Aspekte im Bereich der politischen Bildung auf Sekundarstufe II unterrichtet werden resp. welchen Aspekten weniger und welchen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. In Anlehnung an die Literatur und Untersuchungen zur politischen Bildung im Rahmen des Schulunterrichts werden hierbei primär zwei Dimensionen unterschieden, nämlich *Kenntnisse* und *Fertigkeiten* (sog. Skills). So verweist u.a. Reichenbach (1999) in seinem Artikel „Abandoning the Myth of Exceptionality – On Civic Education in Switzerland“ auf die Ergebnisse einer Expertenbefragung im Rahmen der CIVED-Studie der IEA von 1999, nach welchen im Hinblick auf die Ziele politischer Bildung ebenfalls zwischen sogenannten Skills und kenntnisorientierten Zielen unterschieden werden soll (ebd.: 567). Ergänzend wird im vorliegenden Bericht ein dritter Faktor – *Interesse wecken* – in die Analyse einbezogen. Dieser kann einerseits weder der Dimension *Kenntnisse* noch *Fertigkeiten* zugeordnet werden, andererseits wird dieser Gesichtspunkt als zentral für den Erfolg politischen Unterrichts wie auch im Hinblick auf das politische Engagement erachtet. Oser/Reichenbach (2000) verweisen beispielsweise darauf, dass „je grösser das politische Interesse, desto vielfältiger und ausgeprägter auch politische Alltagsaktivitäten wie politische Gespräche mit Freunden, Eltern und Mitschülerinnen und Mitschüler, die Teilnahme am Unterricht, die Suche nach politisch relevanten Informationen in den Medien, politisch geprägtes Konsumverhalten u.a.m. ausfallen“ (ebd.: 18). Auch in der Partizipationsliteratur wird der positive Einfluss politischen Interesses auf mehr oder weniger alle Formen politischer Beteiligung hervorgehoben (vgl. u.a. Campbell et al. 1960; Lazarsfeld et al. 1949; Van Deth 2001; Verba et al. 1995, 2001). Galston (2001) verweist zudem auf die positive Wirkung politischen Interesses auf das politische Wissen. Entsprechend kann also angenommen werden, dass Lehrpläne, in welchen die Weckung politischen Interesses als Ziel angeführt wird, den Erfolg politischen Unterrichts zusätzlich fördern.

In bisherigen Studien zum Staatskundeunterricht werden die zu vermittelnden *Kenntnisse* sehr unterschiedlich definiert und konzeptualisiert. Moser-Léchoy (2000) unterscheidet in seinem Artikel zur politischen Bildung und deren Stellung im Fächerkanon drei Kategorien: Aussenpolitik, Innenpolitik und Wirtschaft. Die GPJE (2004) fasst erstere beide Kategorien unter „Politik im engeren Sinn“ zusammen, ergänzt die Zusammenstellung aber um die beiden Aspekte Gesellschaft und Recht. Calderón-Grossenbacher (1998) schliesslich gliedert die Themen politischer Bildung noch stärker

auf und erhält dadurch insgesamt neun Kategorien.<sup>84</sup> Basierend auf diesen Kategorisierungsversuchen unterscheiden wir für die vorliegende Untersuchung sechs Subdimensionen, wobei sich die ersten drei – politische Institutionen und Systeme, Schweizer Politik sowie internationale Politik – direkt auf die politische Sphäre beziehen. Die letzteren drei Kategorien – wirtschaftliche, gesellschaftliche und rechtliche Aspekte – betreffen eher die Vermittlung von Grundlagewissen, die im Zusammenhang mit explizit Politischem stehen bzw. für das Verständnis des Politischen im „engeren Sinn“ relevant sind.

Die Dimension *Fertigkeiten* setzt sich basierend auf dem Ansatz von Krammer (2008)<sup>85</sup> aus drei verschiedenen Subdimensionen sprich Kompetenzen zusammen: Urteilskompetenzen, Handlungskompetenzen sowie Sachkompetenzen. Die politische Urteilskompetenz umfasst die „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu einer selbstständigen, begründeten und möglichst sach- und/oder wertorientierten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen“ (ibid.: 7). Die politische Handlungskompetenz schliesst die „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eigene Positionen in politischen Fragen zu formulieren und zu artikulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen sowie an der Lösung von Problemen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft unter Rücksichtnahme auf eigene und fremde Bedürfnisse mitzuwirken (...) [inkl.] Bereitschaft zum Kompromiss, Fähigkeit zur Kommunikation und Toleranz bzw. Akzeptanz“ (ebd.: 9) ein. Die politische Sachkompetenz beinhaltet die „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die notwendig sind, um die Begriffe, Kategorien bzw. die Konzepte des Politischen zu verstehen, über sie zu verfügen sowie sie kritisch weiterentwickeln zu können“ (ebd.: 11).

Schliesslich setzt sich die letzte Dimension „*Interesse wecken* aus den beiden Indikatoren „Interesse an politischen Prozessen wecken“ und „Interesse am politischen Leben wecken“ zusammen.

Da politikrelevante Inhalte fächerübergreifend vermittelt werden können und es keine offiziellen Richtlinien darüber gibt, wo und wie politische Bildung in die Lehrpläne integriert wird, wurden für die Inhaltsanalyse jeweils für jeden Bildungsgang jene Fächer identifiziert, in welchen Themen der politischen Bildung (gemäss Literatur) in erster Linie thematisiert werden.

---

<sup>84</sup> Diese Kategorisierung beinhaltet folgende neuen Aspekte: Demokratie als dynamische Staatsform, Menschenrechte, Friede und Sicherheit, Solidarität, Umgang mit natürlichen, technologischen und finanziellen Ressourcen, Meinungsbildung und Entscheidungsprozesse sowie Gegenwartsprobleme, Schweizer Identität und fächerübergreifender Unterricht (Calderón-Grossenbacher 1998: 32ff.).

<sup>85</sup> Krammer (2008) seinerseits unterscheidet insgesamt vier Kompetenzbereiche, wobei hier die Methodenkompetenz weggelassen wird. Grund dafür ist, dass methodische Fertigkeiten hauptsächlich für den gesamten Lehrplan oder für ein bestimmtes Fach wie Geschichte, Allgemeinbildung usw., also nicht speziell für Aspekte politischer Bildung formuliert sind, was die Beurteilung, ob die Kompetenzen auch im Bereich der des politischen Unterrichts eingeübt werden, grösstenteils verunmöglicht.

*Tabelle A3.1: Inhaltliche und thematische Kriterien*

<i>Dimension Kenntnisse</i>		
<b>Subdimensionen</b>	<b>Beschreibung</b>	<b>Untersuchte Kriterien</b>
Politische Institutionen und Systeme	Wissen über politischen Institutionen und politische Systeme und deren Funktion(slogik)	Wissen über polit. Institutionen; Verständnis von Funktionsbedingungen und der Funktionslogik demokratischer Systeme; Wissen über polit. Parteien; Wissen über die Möglichkeit polit. Teilhabe; Wissen über polit. Rechte und Pflichten; Herrschaftsformen; Wahlsysteme; Gewaltenteilung; Grund-/Bürgerrechte
Schweizer Politik	Schweiz-spezifische politische Aspekte inkl. aussenpolitische Beziehungen	Schweizer Aussenpolitik; Schweizer Sicherheitspolitik; Beziehung Schweiz-EU; Föderalismus; Neutralität; Beziehungen der Sprachgemeinschaften resp. nationaler Zusammenhalt; wichtige Ereignisse der Schweizer Geschichte; Energie-/Umweltpolitik
Internationale Politik	Verschiedene Aspekte internationaler Politik, Beziehungen und Institutionen	Migration(spolitik); internationale Organisationen, EU und ihre Institutionen; internationale Beziehungen und Probleme; Nord-Süd-Gefälle
Wirtschaftliche Aspekte	Aspekte des Wirtschaft und die Interdependenz zwischen Wirtschaft und Politik	Interdependenz zwischen Wirtschaft und Politik; Arbeit und Gewerkschaften; Unternehmen; Wirtschaftssysteme; Konsumverhalten und Konsumentenorganisationen; Wirtschaftsordnung und -kreislauf
Gesellschaftliche Aspekte	Gesellschaftliche Aspekte und die Interdependenz zwischen Gesellschaft und Politik	Menschenrechte; Minderheiten; Geschlechtergleichberechtigung; Soziale Gerechtigkeit; Sozialpartner und -versicherungen; Medien und deren Einfluss
Rechtliche Aspekte	Rechtliche Aspekte wie das (Schweizer) Rechtssystem oder Gesetze und ihre Anwendung	Rechtssystem (bes. Schweizer Recht); Gesetze und deren Durchsetzung
<i>Dimension Fertigkeiten (Skills)</i>		
<b>Subdimensionen</b>	<b>Beschreibung</b>	<b>Untersuchte Kriterien</b>
Urteilskompetenzen	„Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu einer selbstständigen, begründeten und möglichst sach- und/oder wertorientierten Beurteilung polit. Entscheidungen, Probleme und Kontroversen“ (Krammer 2008: 7)	Akzeptanz und Hinterfragung anderen Meinungen; polit. Entscheidungen und Probleme beurteilen



Fortsetzung Tabelle A3.1

Handlungskompetenzen	„Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eigene Positionen in politischen Fragen zu formulieren und zu artikulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen sowie an der Lösung von Problemen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft unter Rücksichtnahme auf eigene und fremde Bedürfnisse mitzuwirken (...) [inkl.] Bereitschaft zum Kompromiss, Fähigkeit zur Kommunikation und Toleranz bzw. Akzeptanz“ (Krammer 2008: 9)	Eigene Meinung vertreten und verteidigen/argumentieren; Erfahrungen im Bereich der polit. Teilhabe sammeln; Haltungen, die mit einer offenen, demokratischen Gesellschaft übereinstimmen; Vorbereitung auf künftige polit. Teilhabe; Diskussion und Deliberation; Wahl- und Abstimmungsverfahren; Initiativ- und Referendumsrecht; Pluralismus und Toleranz; Beteiligung in der Schule; Erziehung zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern
Sachkompetenzen	„Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die notwendig sind, um die Begriffe, Kategorien bzw. die Konzepte des Politischen zu verstehen, über sie zu verfügen sowie sie kritisch weiterentwickeln zu können“ (Krammer 2008: 11)	Analyse polit. Entscheidungsprozesse; Analyse von Zusammenhängen zw. wirtschaftlichen Sachverhalten und polit. Entscheidungen; Analyse ausgewählter Politikfelder auf polit. Handlungsproblem; Konfliktlösungskompetenzen; Analyse und Reflexion von gesellschaftlichen Zusammenhängen; Fähigkeit, wirtschaftliche Zusammenhänge zu erkennen; wirtschaftliche Strukturen als Voraussetzungen für polit. Handlungsspielräume und Gestaltungsmöglichkeiten; Verschieden Spannungsfelder zw. Gesellschaft und Individuen; Recht als Ergebnis polit. Willensbildung und Entscheidungsprozesse; Alltagshandlungen bestimmt durch rechtliche Regelungen; Einfluss historischer Bedingungen/Ereignisse auf heutige polit. Gegebenheiten; Gefahren von Propaganda und Manipulation; Einbezug aktueller polit. Ereignisse
Dimension Interesse wecken		
<b>Subdimensionen</b>	<b>Beschreibung</b>	
Interesse wecken	Interesse an politischen Prozessen und am politischen Leben allgemein wecken	Interesse an polit. Prozessen wecken; Interesse am polit. Leben wecken

Diese wurden entsprechend für die Analyse berücksichtigt.<sup>86</sup> Konkret wurden für die Lehrpläne der Gymnasien und Fachmittelschulen jeweils die Fächer Geschichte, Geografie und Wirtschaft und Recht (Einführung) analysiert. Für die Berufsfachschulen mit BM sind es Geschichte und Staatskunde/Politik sowie VBR/Wirtschaft und Recht (Bezeichnungen variieren nach altem und neuem RLP) sowie für die Berufsschulklassen ohne BM ABU resp. Wirtschaft und Gesellschaft (für die Grundbildungen der Kaufleute und im Bereich Detailhandel).

Tabelle A3.1. bietet einen Überblick über alle Dimensionen, Subdimensionen sowie die zur Messung verwendeten Kriterien. Jedes einzelne Kriterium für jede der erfassten Subdimensionen wurde zweistufig gemessen. In einem ersten Schritt wurde erfasst, ob das jeweilige Kriterium in einem Lehrplan behandelt, teilweise behandelt oder nicht behandelt wurde. Falls das Kriterium (teilweise) behandelt wird, wurde in einem zweiten Schritt die Art und Weise der Behandlung analysiert. Hierzu kamen wiederum drei Messkategorien zur Anwendung:

- Art der Nennung (nur Begriff genannt – ein Satz – mehrere Sätze dazu)
- Häufigkeit der Nennung (einmal – zweimal – mehrmals)
- Präzision (nur implizit erwähnt – sinngemäss erwähnt – explizite, wortgenaue Erwähnung)

Diese drei Indikatoren werden pro Item zu einem Index aufaddiert, unter der Begründung, dass höhere Werte in einer Messkategorie tiefere Werte in einer anderen kompensieren können. Beispielsweise kann die mehrfache, aber nur indirekte Nennung ähnlich gewertet werden wie die einfache, aber präzise Nennung desselben Items. Diese additiven Indizes, die Werte zwischen 0 (Item wird nicht genannt) und 9 (Item wird mehrfach und präzise in mehreren Sätzen genannt) annehmen können, geben entsprechend wieder, wie prominent die Stellung eines Items im Lehrplan ist. Anschliessend wird durch Aufaddieren der einzelnen Indikatoren ein additiver Index für jede Subdimension und Dimension gebildet. Der Vergleichbarkeit halber wurden diese z-standardisiert. Ein Wert von Null bedeutet dabei, dass der Lehrplan in der jeweiligen Dimension eine mittlere Ausprägung aufweist. Je stärker positiv der Wert, desto ausgeprägter und häufiger finden Aspekte der politischen Bildung im jeweiligen Lehrplan Einlass. Negative Werte schliesslich stehen für eine unterdurchschnittliche Berücksichtigung des jeweiligen Aspektes in den Lehrplänen.

---

<sup>86</sup> Damit kann nicht ausgeschlossen werden, dass in kantonalen und Schullehrplänen nicht auch in anderen bzw. weiteren Fächern politikrelevante Inhalte verankert sein könnten.

Tabelle 3 im Haupttext zeigt den Wertebereich auf, welcher die so gebildeten und im Folgenden im Zentrum stehenden Hauptindikatoren abdecken. Dabei gilt, je höher der Wert, desto ausgeprägter und häufiger finden Aspekte der politischen Bildung im jeweiligen Lehrplan Einlass.

#### Anhang 4: Good-Practise

*Tabelle A4.1: Vergleich der Mittelwerte aller Lehrpläne und der Good-Practise-Beispiele nach Schultyp für ausgewählte Variablen*

	Total	„Good-Practise“ Allgemeinbildende Schulen	„Good-Practise“ Berufsfachschulen mit BM	„Good-Practise“ Berufsfachschulen ohne BM
Wissen über polit. Institutionen	6.09	6.25	6.94	7.00
Wissen über polit. Parteien	3.61	4.38	3.44	4.50
Wissen über polit. Partizipation	4.40	3.50	4.94	6.50
Wissen über polit. Rechte u. Pflichten	5.03	5.75	5.67	5.75
Beziehungen Schweiz-EU	3.29	3.50	5.72	5.25
Rechtssystem	5.31	4.75	6.39	6.50
Akzeptanz u. Hinterfragung von Meinungen	5.12	6.13	4.33	6.25
Eigene Meinung vertreten u. verteidigen	5.82	6.50	6.67	7.00
Mitbestimmung der Schüler/innen	0.88	2.13	0.00	1.25
Einbezug polit. Aktualität	6.44	7.50	7.67	6.75
Interesse am polit. Leben wecken	1.44	5.38	5.17	3.13
Diskussion und Deliberation	4.25	4.50	5.33	6.50
<i>N</i>	146	8	18	8

## Anhang 5: Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Jugend und Gesellschaft“ wurden insgesamt 4'433 Schülerinnen und Schüler an Berufsfachschule und Gymnasien der ganzen Schweiz anhand desselben Fragebogens zu ihrem politischen Engagement, ihren politischen Einstellung, dem politischen Wissen, dem erfahrenen politischen Unterricht sowie deren sozioökonomischen Hintergrund Befragt.

Betreffend der **Wahrnehmung der politischen Bildung** konnten die Lernenden jeweils mit Hilfe einer Skala einschätzen, wie oft gewisse Dinge im Unterricht vorkommen und wie häufig ein Thema im Unterricht behandelt wurde. Hierzu drei Beispiele zur Veranschaulichung<sup>87</sup>:

- 1) Wie häufig sprechen Sie im Unterricht über folgende Themen?

Aktuelles politisches Geschehen in der Schweiz

Nie ☐ selten ☐ ab und zu ☐ oft ☐ sehr oft ☐

- 2) In der Schule habe ich gelernt...

Menschen zu verstehen, die unterschiedliche Meinungen haben.

trifft überhaupt nicht zu ☐ trifft eher nicht zu ☐ weder noch ☐ trifft eher zu ☐ trifft voll und ganz zu ☐

- 3) Wie oft passieren folgende Dinge?

Schüler/innen können den Lehrer/innen in politischen und sozialen Fragen offen widersprechen.

Nie ☐ selten ☐ ab und zu ☐ oft ☐ sehr oft ☐

Zur **Messung des politischen Wissens** wurden den Schülerinnen und Schülern die folgenden Fragen gestellt, wobei diese jeweils einen Punkt erhielten, wenn sie die richtige von vier Antwortvorgaben ankreuzten. Die Skala des politischen Wissens reicht entsprechend von 0 bis 5:

- 1) Wer war 2013 Bundespräsident/in der Schweiz?
- 2) Wie viele Unterschriften sind nötig für das Zustandekommen einer eidgenössischen Volksinitiative?
- 3) Wer war 2012 in den USA Präsidentschaftskandidat/in der Republikaner?
- 4) Mit welchen Problemen sieht sich ein Land konfrontiert, dessen Geburtenrate sinkt und in dem die Lebenserwartung steigt?
- 5) Welche soziale Gruppe wird von einer Erhöhung der Lohnsteuer bei gleichzeitiger Senkung von Steuern auf Finanzinvestitionsgewinne benachteiligt?

<sup>87</sup> Das Beispiel 1) fragt nach den vermittelten politischen Kenntnissen, die Beispiele 2) und 3) erfassen die Vermittlung von Fertigkeiten, wobei 2) ein Beispiel für Urteils- und 3) ein Beispiel für Handlungskompetenz ist.

*Tabelle A5.1: Regressionsanalyse zum Zusammenhang der politischen Bildung gemäss Lehrplan (unabhängige Variablen) auf die Wahrnehmung der politischen Bildung, dem politischen Interesse und Wissen der Schülerinnen und Schüler*

Lehrplanelemente	Schülerinnen- und Schülerdaten			
	Vermittelte Kenntnisse	Vermittelte Fertigkeiten	Politisches Interesse	Wissensstand
Kenntnisse	0.48*** (0.11)	0.41** (0.13)	-0.12*** (0.01)	-0.06* (0.03)
Fertigkeiten	0.39** (0.12)	-0.24 (0.14)	0.05** (0.02)	0.01 (0.03)
Interesse wecken	-0.13 (0.09)	0.04 (0.11)	0.04** (0.01)	0.25*** (0.02)
Konstante	22.8*** (0.08)	32.9*** (0.1)	2.66*** (0.01)	3.21*** (0.02)